

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT D'ADULTES
ENGAGÉS DANS UNE FORMATION À LA CRÉATION THÉÂTRALE EN
CONTEXTE D'ÉDUCATION NON FORMELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR
CLAUDIA BILODEAU

OCTOBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Certains projets se présentent à nous comme des aventures exigeantes et se développent en véritable combat épique, de ceux qui nous mènent face à nous-mêmes. Ce mémoire fut assurément pour moi l'une de ces luttes, un long chemin que je n'ai fort heureusement pas marché en solitaire.

Je tiens d'abord à remercier Chantale Lepage ma directrice de recherche. Merci Chantale d'avoir été à mes côtés dans ce monde de la recherche qui m'était inconnu. Merci pour ton enthousiasme, ta rigueur, ta compréhension et tes encouragements. Je n'aurais pu souhaiter une meilleure accompagnatrice pour la réalisation de ce projet.

Merci à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal de m'avoir permis de poursuivre cette recherche tout en assumant les exigences d'une vie familiale et professionnelle.

Merci à chacune des personnes qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Votre engagement m'a permis de réaliser mes objectifs. J'ai beaucoup appris à vos côtés et je l'ai fait dans le plus grand des plaisirs ! Merci !

Merci à André Carignan. Tu as fait une place dans ta vie pour ce projet et c'est là un grand soutien. Je t'en suis sincèrement reconnaissante. Merci à Vickie Pouliot, pour ton aide, ta générosité. Ton support indéfectible est un cadeau précieux. Enfin, merci à Siméon. Tu es, sans le savoir, le plus puissant moteur de ma vie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 Pratiques théâtrales amateurs : parcours des écrits	4
1.3 Émergence d'un questionnement au cœur d'une pratique professionnelle. ...	9
1.4 Création théâtrale, éducation non formelle et citoyenneté culturelle.	11
1.5 Question et hypothèse de recherche	14
1.6 Conclusion	16
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 Introduction	17
2.2 Créativité et création.....	17
2.3 Vers une compréhension du processus de création.	20
2.4 Fondements et déploiement de la notion d'accompagnement.	24
2.5 Postulats andragogiques	33
2.6 Vers l'élaboration d'une pratique d'accompagnement.....	34
2.7 Conclusion	40
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Introduction	42
3.2 La recherche qualitative.....	42

3.3	Personnes participantes.....	44
3.4	Descriptions des instruments de collecte de données.....	46
3.4.1	Le journal d'accompagnement.....	46
3.4.2	Les captations vidéo.....	48
3.4.3	Le questionnaire.....	48
3.4.4	Les enregistrements sonores.....	49
3.5	Description de la démarche de recherche.....	50
3.6	Méthode d'analyse par théorisation ancrée.....	51
3.6.1	Codification.....	53
3.6.2	Catégorisation.....	54
3.6.3	Mise en relation.....	55
3.6.4	Intégration.....	56
3.6.5	Modélisation.....	56
3.6.6	Théorisation.....	56
3.7	Conclusion.....	58
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		59
4.1	Introduction.....	59
4.2	Préparation.....	60
4.3	Attitudes.....	69
4.4	Moyens.....	73
4.5	Mesures de soutien à la construction des connaissances.....	79
4.6	Facilitateurs d'interactions entre les pairs.....	83
4.7	Conclusion.....	86
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		87
5.1	Introduction.....	87
5.2	Modélisation.....	87
5.3	Interprétations des résultats.....	91
5.4	Conclusion.....	96

CONCLUSION.....	98
ANNEXE A – ANNONCE POUR LA RECHERCHE DES PARTICIPANTS	103
ANNEXE B- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	104
ANNEXE C – PISTES DE RÉFLEXION AUTOUR DU JOURNAL D’ACCOMPAGNEMENT	107
ANNEXE D – PISTES DE RÉFLEXION POUR L’AUTOÉVALUATION	108
ANNEXE E – QUESTIONNAIRE	109
ANNEXE F- VISÉES ET CONTENUS DE LA FORMATION	113
ANNEXE G – FICHE DE PERSONNAGE.....	114
ANNEXE H - OUTIL.....	115
ANNEXE I – SCHÉMA CATÉGORIE PRÉPARATION.....	116
ANNEXE J - SCHÉMA CATÉGORIE ATTITUDES.....	117
ANNEXE K - SCHÉMA CATÉGORIE MOYENS	118
ANNEXE L - SCHÉMA CATÉGORIE MESURES DE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES	119
ANNEXE M : SCHÉMA CATÉGORIE FACILITATEURS D’INTERACTIONS ENTRE LES PAIRS	120
BIBLIOGRAPHIE.....	121

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Une représentation de la création à la fois comme un processus et une dynamique (Gouvernement du Québec, 2007b).....	22
2.2 Champ sémantique d'accompagner (Paul, 2004, p.69).....	27
5.1 Modélisation d'une pratique d'accompagnement destinée à des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale.....	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Description sommaire des participants.....	45
4.1 Visées du questionnaire associées à des moments clés du travail de création théâtrale.....	77

RÉSUMÉ

En considérant que la création théâtrale peut être un terreau fertile pour le développement de la créativité, de la prise de parole et de la citoyenneté culturelle chez le praticien amateur, nous nous questionnons afin de comprendre comment accompagner des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale. Nous avons choisi de poser un regard réflexif et critique sur le travail réalisé dans le cadre de dix semaines d'atelier de formation offert à douze participants adultes, hommes et femmes âgés entre 20 et 50 ans. Le premier chapitre de ce mémoire nous permet de tracer une revue de la littérature entourant les pratiques théâtrales amateurs. Le second chapitre est l'occasion de présenter et d'explicitier les concepts qui constituent les fondements de notre vision et de nos actions dans le cadre de ce mémoire. Dans le troisième chapitre, nous procédons à la description de notre démarche de recherche et exposons notre processus d'analyse et d'interprétation des données qui s'est réalisé selon les fondements de la méthode d'analyse de données par théorisation ancrée. Les quatrième et cinquième chapitres sont consacrés à la présentation et à l'interprétation de nos résultats de recherche. Ainsi, en modélisant notre pratique, nous arrivons à poser les cinq verbes fondamentaux formant *le champ d'action de l'accompagnement: Préparer, être, avoir, soutenir, faciliter*. Ce faisant, il nous est possible d'atteindre le but de cette recherche qui était de dégager des références sur lesquelles s'appuyer dans la mise en œuvre d'un accompagnement pouvant s'appliquer dans un contexte d'éducation non formelle destiné à des adultes de tous les horizons.

MOTS CLÉS : Formation à la création théâtrale, éducation des adultes (éducation non formelle), théâtre amateur, accompagnement, socioconstructivisme, dynamique de création.

INTRODUCTION

Notre parcours auprès d'adultes s'adonnant à la pratique théâtrale issus de milieux aussi diversifiés que des troupes amateurs, des organismes culturels ou des centres communautaires et d'éducation populaire, nous incite à croire qu'une formation à la création théâtrale peut être un terreau fertile au développement de la créativité et un espace de prise de parole pour le praticien amateur. Toutefois, la posture du metteur en scène ou de l'enseignant généralement emprunté pour ce type d'intervention ne nous semble pas en totale adéquation avec les besoins spécifiques engendrés par cette pratique. En effet, est-il possible d'amener la personne à exercer sa pleine créativité sans la diriger dans une voie à suivre ? Est-il envisageable d'offrir un lieu stimulant où construire des connaissances dans un contexte qui valorise la liberté et l'autonomie d'action ? Pouvons-nous accompagner quelqu'un qui s'adonne à la création théâtrale et si c'est le cas quelles sont les ressources à notre disposition ? Nous avons tenté de trouver des réponses à ces questions, et ce, dans le but de dégager des références sur lesquelles nous appuyer dans notre pratique professionnelle.

Nous avons choisi de poser un regard réflexif et critique sur le travail réalisé dans le cadre de dix semaines d'atelier de formation offert à douze participants adultes, hommes et femmes âgés entre 20 et 50 ans. Ainsi, notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative, c'est-à-dire dans un espace de découverte et de compréhension d'un phénomène.

Notre premier chapitre nous permet de cerner la problématique de cette recherche. Dans un premier temps, nous y traçons le parcours des écrits entourant les pratiques théâtrales amateurs. Nous situons et explicitons l'émergence de notre

questionnement au sein de notre pratique professionnelle. Nous démontrons la pertinence des pratiques de création théâtrale dans un cadre d'éducation non formelle en soulignant le potentiel de ces réalisations dans le développement de la citoyenneté culturelle. Nous y présentons également notre question de recherche de même que l'hypothèse que nous souhaitons valider en entreprenant cette démarche.

Le second chapitre nous permet de présenter et d'explicitier les concepts qui constituent les fondements de notre vision et des actions que nous avons mises en œuvre dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous réfléchissons aux notions de créativité et de création, puis nous abordons la question de la compréhension du processus de création avant de traiter du concept d'accompagnement en présentant ses résonnances et son application à notre démarche. Enfin, nous exposons les postulats andragogiques et explicitons les ancrages de la pratique d'accompagnement qui nous est propre.

Dans le troisième chapitre, nous abordons les fondements liés à la recherche qualitative. Nous présentons sommairement les personnes participantes à cette recherche ainsi que les démarches effectuées pour procéder à leur sélection. Nous enchaînons avec la description de notre démarche de recherche avant de passer à la description des instruments de collecte de données. Enfin, nous terminerons ce chapitre sur le processus d'analyse et d'interprétation des données qui s'appuie sur les fondements de la méthode d'analyse de données par théorisation ancrée.

Les quatrième et cinquième chapitres sont consacrés à la présentation et à l'interprétation de nos résultats de recherche.

Enfin, nous terminons par une conclusion où, en plus de retracer les moments forts de cette recherche, nous y abordons les limites ainsi que les ouvertures vers des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Bien enracinées dans le tissu social, mais pourtant encore résolument en marge, les pratiques théâtrales amateurs des adultes ne cessent de se multiplier, de se complexifier, d'embrasser largement les possibilités qui les inventent et les réinventent. Protéiformes, ces pratiques se déclinent dans diverses sphères sociales : théâtre de loisirs, théâtre d'intervention, théâtre thérapie, pour ne citer que celles-là. La montée en popularité des activités de médiation culturelle vient, en plus d'ajouter à l'offre, élargir le spectre des pratiques théâtrales amateurs en offrant d'autres opportunités de pratique à des personnes issues de milieux divers : culturel, santé, service social, corporatif.

Dans le présent chapitre, nous présenterons donc un parcours des écrits entourant les pratiques théâtrales amateurs. En situant notre pratique professionnelle, nous présenterons les interrogations qui nous ont amenées à entreprendre cette recherche. Nous serons en mesure de démontrer la pertinence de notre démarche dans le secteur de l'éducation non formelle et dans le développement d'une citoyenneté culturelle. Enfin, nous présenterons nos questions, nos hypothèses et nos objectifs de recherche.

1.2 Pratiques théâtrales amateurs : parcours des écrits

Bien que les ouvrages concernant les pratiques théâtrales amateurs ne sont pas légion et qu'encore peu de chercheurs se sont intéressés au sujet, il semble que le vide théorique entourant ces pratiques tend à se dissiper lentement. En effet, on s'intéresse de plus en plus à faire état de ces réalités et à réfléchir aux enjeux qui les traversent et les définissent.

Le théâtre amateur a fait l'objet d'une réflexion plus pointue dans des études où l'on s'interroge sur sa définition réelle, ses caractéristiques, ses visées et ses spécificités esthétiques. Dans un ouvrage intitulé *Du théâtre amateur : approche historique et anthropologique* publié en 2004, Marie-Madeleine Mervant-Roux, apporte un éclairage singulier sur le théâtre amateur en soulignant d'entrée de jeu le silence qui existait en France autour de cette pratique pourtant vivante et multiple. Dans cette étude qui avait pour objectif de «s'interroger sur le sens et sur la valeur de la notion d'amateurisme dans le cas particulier de la vie théâtrale» (Mervant-Roux, 2004, p.8). L'auteure établit une nette distinction entre le théâtre amateur et les autres formes non professionnelles de pratiques théâtrales :

pour qu'une activité dramatique relève du théâtre dit « d'amateurs » ou « amateur », trois conditions – en dehors du caractère non lucratif de l'activité, critère objectif de tout amateurisme – sont exigées : a) le but de l'activité doit être *le théâtre*, non une action menée par le biais du théâtre ; b) sa structure doit être autonome ; c) d'une façon ou d'une autre, *la relation à un public* doit être inscrite dans la perspective, proche ou moins proche, des participants. De nombreuses activités aujourd'hui rassemblées sous l'étiquette « pratique amateur » ne doivent cette désignation qu'au caractère novice de leurs *membres*, mais ne répondent pas, en tant que *structures*, à ces conditions (Mervant-Roux, 2004, p.7).

Le théâtre amateur est donc envisagé comme une pratique spécifique et c'est pourquoi nous traiterons ici de pratiques théâtrales amateurs afin de désigner, avec davantage de justesse, un éventail plus large d'activités. De plus, conscients que le spectre expérientiel est vaste, entre celui qui en est à ses premières armes et celui qui s'adonne à cette pratique depuis de nombreuses années, nous choisissons de parler ici de praticien amateur et incluons sous ce vocable toute personne pratiquant le théâtre de façon non professionnelle.

Au Québec, les travaux de Derbas Thibodeau ont récemment apporté un éclairage inspirant sur la question du théâtre amateur. En effet, et en amont des états généraux du théâtre amateur qui ont eu lieu en juin 2015, une recherche a été menée par François R. Derbas Thibodeau, Doctorant en communication sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour la Fédération Québécoise de Théâtre Amateur (FQTA) et le Ministère de la Culture et des Communications du Québec. Cette recherche nous permet maintenant de mieux comprendre la position des praticiens du théâtre amateur et de mieux saisir les perspectives de ce secteur au Québec.

Cette enquête qualitative s'appuie sur les données rassemblées au cours de 15 cafés-rencontres régionaux ayant eu lieu sur l'ensemble du territoire québécois et qui ont été réalisés en vue des états généraux du théâtre amateur 2015. Les participants à la recherche abordent la notion d'amateur en soulignant que le terme peut parfois avoir une connotation péjorative dans la perception des gens. Selon eux, cette conception négative « émane surtout du milieu professionnel qui entretiendrait à l'égard du milieu amateur une sorte de snobisme. Le public serait quant à lui plutôt réceptif et à l'aise avec l'appellation » (Derbas Thibodeau, 2015, p.11). Toutefois, les participants considèrent que le terme lui-même désigne adéquatement leur réalité dans la mesure où il incarne bien la perspective d'un loisir plutôt que d'un travail, qu'il se situe à l'extérieur des aspirations professionnelles sans toutefois les exclure et qu'il témoigne d'une certaine liberté d'action et de création qui leur semble intrinsèque à cette forme

de pratique théâtrale. En contrepartie, il leur semblerait fort utile que les acteurs culturels s'entendent sur une vision et une définition communes et que la FQTA se positionne ensuite formellement et officiellement en ce sens, et ce, dans un avenir rapproché.

Les travaux de Derbas Thibodeau nous permettent également de mieux cerner les caractéristiques du théâtre amateur telles qu'elles ont été évoquées par les participants. Pour eux, le plaisir, l'amour du théâtre, la passion, la créativité, l'ouverture d'esprit, l'absence de jugement, la solidarité et l'appartenance sont autant de valeurs qui définissent le théâtre amateur. On accorde également une importance au rôle social du théâtre amateur ainsi qu'à son potentiel à valoriser la culture et la langue. De plus, l'aspect du développement personnel des individus semble inhérent à ce type d'activité. En effet, plusieurs y voient « une opportunité de développer une plus grande confiance en soi et en l'autre, accroître ses capacités d'expression, de prise de parole, de prise de pouvoir d'action, d'engagement et de responsabilisation et peut constituer un moteur de persévérance scolaire » (Derbas Thibodeau, 2015, p.5). Pour certains, la pratique du théâtre amateur transcende l'exploration de l'art en permettant la découverte de soi. Pour d'autres, c'est un moyen de lutte contre l'isolement, d'intégration culturelle et de prévention efficace et polyvalent. On considère également que cette pratique peut aider à conserver ou à retrouver un équilibre au plan psychologique, tout comme entre la vie personnelle et professionnelle.

Les différents processus individuels et groupaux se révèlent souvent au moins autant, voire plus d'importance que le résultat. Le travail de recherche, l'apprentissage, l'expérience esthétique puis la *catharsis* du jeu, le réseautage, l'expérience sociale et groupale, la fraternité, la mise à contribution des forces de chacun sont évoqués (Derbas Thibodeau, 2015, p.6).

Pour ceux qui le pratiquent, le théâtre amateur semble receler un potentiel unique de cocréation tant du point de vue de la dramaturgie que de la mise en scène. Ces mêmes dimensions semblent aussi être plus facilement explorables dans ce milieu en raison de la liberté d'innovation du secteur amateur et de la flexibilité qui caractérise ses conditions de production. Le théâtre amateur est envisagé comme un lieu où la communauté est invitée à dépasser la simple consommation de la culture et à entrer dans la participation active de sa production. Cette dimension sociocommunautaire du théâtre amateur constitue, selon cette étude, l'élément fondamental qui le distingue du théâtre professionnel qui répond d'abord et avant tout à des critères artistiques (Derbas Thibodeau, 2015).

Les dernières décennies ont également vu émerger des ouvrages venant présenter la grande variété des activités théâtrales telles qu'elles s'articulent dans les diverses sphères du social comme les milieux carcéral, hospitalier, d'insertion professionnelle, communautaire, etc (Andre, 1997; Biot, 2006; Dubois, 2011; Leplâtre, 1996). En plus de dresser un panorama de ces pratiques multiples en donnant à voir des cas particuliers, ces ouvrages nourrissent le débat entourant ces réalisations en réfléchissant à leur pertinence, tant d'un point de vue social qu'artistique.

On retrouve également des ouvrages venant présenter la situation du théâtre amateur ou visant à conseiller quiconque désire s'adonner à ce type de pratique, et ce, en proposant des marches à suivre et des pièges à éviter relativement à la constitution d'une troupe, au choix du répertoire, à la recherche de financement, etc (Confédération des loisirs du Québec, 1979 ; Groupe ressources vacances sites et le Théâtre de quartier, 1981; Pronovost et Bégin, 1995; Derbas Thibodeau, 2015). Ces ouvrages nous permettent de supposer des questionnements et des besoins des praticiens amateurs de même que de mieux envisager les outils qui sont à leur disposition afin de faciliter la réalisation de leur pratique.

Enfin, on trouve des publications qui s'adressent spécifiquement au praticien amateur et qui visent à l'outiller en lui proposant une vaste série d'exercices d'initiation touchant à une variété de sujet : jeu d'acteur, esprit d'équipe, confiance en soi, etc (Groupe ressources vacances sites et le Théâtre de quartier, 1981; Chevaly, 1998, Claisse, 2005).

En ce qui concerne l'offre de formation destinée aux amateurs, on peut affirmer qu'elle est multiple et diversifiée, du moins dans les grands centres. En effet, l'amateur qui souhaite se former aux diverses dimensions du théâtre trouvera, dans le réseau privé et communautaire, de quoi répondre à ses besoins : écoles privées, ateliers divers portés par des spécialistes de méthodes particulières ou ateliers de formation offerts par des professionnels en milieu communautaire. Or, les écrits qui pourraient témoigner de la réalité vécue dans ces lieux de formation semblent inexistantes. Est-ce que le peu de temps et de moyens dont disposent les praticiens amateurs pourraient justifier cette absence de traces ? Les formateurs manquent-ils d'intérêt à témoigner de leur pratique ? Peut-être serait-il pertinent d'investiguer de ce côté afin de mieux comprendre une réalité qui théorise peu sur ses pratiques.

En ce qui concerne le secteur de l'éducation des adultes, d'un point de vue formel et tel que stipulé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec, l'art dramatique est exclu de la formation de base où les programmes d'études s'articulent autour des disciplines telles que le français, la mathématique, l'informatique, l'anglais ou les sciences (Gouvernement du Québec, 2007a). Le théâtre trouve toutefois une place dans le programme de la formation de base diversifiée, qui est une version adaptée pour les adultes du *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire, deuxième cycle. Or, « le ministère ne prévoit pas entreprendre de travaux pour la rédaction de ces programmes d'études » pour l'éducation des adultes (Gouvernement du Québec, 2015, p.41). L'art dramatique, tel qu'il est présenté dans le domaine des arts du *Programme de*

formation de l'école québécoise et tout particulièrement celui destiné au deuxième cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2007b), constitue une référence incontournable pour quiconque désire enseigner cette matière dans un cadre d'éducation formelle ou non formelle, et ce, malgré le fait que les spécificités des apprenants adultes n'y soient pas considérées.

1.3 Émergence d'un questionnement au cœur d'une pratique professionnelle.

Depuis 2007, nous offrons des ateliers de théâtre à des adultes provenant de divers horizons, et ce, dans différents milieux : organisme culturel, troupe d'amateurs, milieu communautaire et d'éducation populaire. Notre expérience nous a amené à encadrer des productions où le participant était invité à se confronter à un texte du répertoire en vue de monter sur les planches. Nous avons également animé des ateliers de formation reliés au jeu, à la dramaturgie et à la mise en scène. Enfin, nous avons dirigé des ateliers de création qui avaient pour objectif d'amener le participant à créer une œuvre théâtrale. Ces différentes sphères de notre activité professionnelle nous semblent résolument distinctes, à la fois dans leur processus, mais également dans l'encadrement qu'elles appellent, l'une se rapprochant certainement d'un travail de mise en scène, les autres faisant davantage appel à des compétences andragogiques.

Ceci étant dit, c'est bien notre implication dans le cadre des ateliers de création qui nous questionne et nous interpelle tout particulièrement dans la mesure où nous avons le sentiment de ne pas nous situer là dans une position de metteur en scène ni d'être strictement dans une démarche de formation. En effet, les ateliers de création sont pour nous un lieu où le participant est invité à incarner et à partager sa vision du monde, et ce, via le médium de la création théâtrale. Cette idée implique donc que le praticien amateur n'est pas seulement un interprète ou un apprenant, mais bien un

créateur à part entière, porteur d'idées et de valeurs qui lui sont propres. Nous croyons que cette position appelle un encadrement spécifique et dans le cadre de notre pratique, nous avons été à même d'expérimenter certaines approches qui nous apparaissent bénéfiques.

À titre d'exemple, avant d'amener le participant à créer de courtes formes théâtrales, il nous est apparu profitable de lui proposer des activités d'exploration et d'improvisation qui l'ont amené à expérimenter et à réfléchir sur divers aspects de la création en passant par des exercices de base : corps, voix, espace, écoute, construction de personnage, etc. Cette façon de faire encourage l'acquisition de connaissances pouvant être réinvesties dans un travail subséquent. En favorisant un contexte d'échange et de réflexions, chacun trouve la possibilité de valider ou d'outrepasser les présupposés qui l'habitent, et ce, que ce soit en lien avec sa vision du théâtre ou relativement à ses propres capacités dans un contexte de formation et de création théâtrale. De plus, notre cheminement nous a également permis de comprendre qu'il est plus signifiant de miser sur ce que l'individu porte en lui, de l'amener à travailler à partir de ce qu'il est en utilisant son corps et sa voix, ses ressources, ses connaissances et ses aspirations, ses forces comme ses limites. L'expérience artistique devient alors une source de motivation et de valorisation et favorise le développement du potentiel créateur de la personne, et ce, tout en lui donnant un réel espace où déployer sa pensée créatrice et exercer sa prise de parole.

Or, malgré ces constatations, nous avons le sentiment de ne pas avoir d'ancrages concrets sur lesquels nous appuyer afin de proposer un accompagnement de qualité aux adultes qui s'adonnent à la création théâtrale.

C'est donc animé par ce questionnement que nous avons choisi d'entreprendre cette recherche à la maîtrise. Nous sommes portés par l'intime conviction que cette activité de création peut trouver une résonnance extrêmement pertinente dans tous les champs

de la pratique théâtrale amateur et particulièrement dans le secteur de l'éducation non formelle, dans la mesure où elle a le pouvoir de constituer un puissant outil de développement de la citoyenneté culturelle.

1.4 Création théâtrale, éducation non formelle et citoyenneté culturelle.

Le théâtre amateur, les pratiques théâtrales en milieu carcéral ou hospitalier de même que les formations offertes en milieu privé et communautaire sont autant d'exemples de la diversité et de la vitalité des pratiques théâtrales amateurs des adultes. Or, ces pratiques multiples se déploient d'une façon toute particulière dans un cadre d'éducation non formelle. L'éducation non formelle désigne « tous les processus à caractère éducatif n'aboutissant pas à un diplôme ou à une qualification, développés par des institutions dont l'activité principale n'est pas l'enseignement, notamment les entreprises, les institutions socioculturelles, les mouvements associatifs » (Marchand, 1997, p. 6). Les centres communautaires de loisirs et d'éducation populaire constituent des lieux privilégiés où est dispensé ce type d'éducation.

Au Québec, les centres communautaires de loisirs sont considérés comme de véritables milieux de vie et se distinguent par leur approche globale. En effet, ces centres sont ouverts aux gens de tous âges et de tous les milieux et les activités et les services qui y sont offerts touchent tous les domaines d'apprentissage. Fortement enracinés dans leur communauté, ces centres sont de véritables lieux d'accueil, de solidarité et d'implication qui contribuent à créer un sentiment d'appartenance entre les membres de la collectivité. En offrant un cadre convivial et non contraignant où tous participent aux activités de façon volontaire, les centres communautaires de loisirs offrent la possibilité aux gens de se rencontrer, d'échanger, de s'entraider, de mettre en commun leur savoir-faire, de partager leurs expériences et d'acquérir

ensemble de nouvelles compétences (Fédération québécoise des centres communautaires de loisirs, 2013).

L'éducation populaire désigne

l'ensemble des pratiques éducatives répondant au projet de développement personnel et social des individus et des groupes au sein de la société civile. Elle constitue, au côté de la formation académique et de la formation reliée au travail, l'un des trois piliers de l'éducation et formation des adultes (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014 p. 9).

Incubateur de vie communautaire, les centres d'éducation populaire renforcent le tissu social en offrant une approche éducative qui repose sur des apprentissages interactifs, pensés dans la durée et axés sur les intérêts et les besoins des personnes apprenantes. Cette approche permet de briser l'isolement, de développer des connaissances, de changer des habitudes de vie et de transformer des milieux (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014).

L'éducation non formelle telle qu'elle est offerte dans les centres communautaires de loisirs et d'éducation populaire se distingue du cadre de l'éducation formelle par les valeurs communautaires qui lui sont intrinsèques. De par leur mission et leurs aspirations, ces lieux soutiennent assurément l'émergence d'une citoyenneté culturelle chez les personnes qu'ils accueillent.

Dans une étude portant sur la participation culturelle des jeunes à Montréal (Poirier, 2012), Christian Poirier professeur-chercheur à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) développe la notion de citoyenneté culturelle et pose le concept comme clé interprétative de la participation culturelle contemporaine.

Les caractéristiques de la notion sont multiples et complexes. La citoyenneté culturelle suppose d'abord une appropriation culturelle des individus qui sont considérés comme des créateurs et diffuseurs actifs et intelligents plutôt que de simples consommateurs. Le concept s'articule autour d'une vision proactive davantage que défensive en insufflant des liens entre participation culturelle, engagement sociopolitique et communautaire. La culture y est considérée comme un vecteur de lien social, contribuant à la construction identitaire personnelle et favorisant l'interaction avec l'autre, encourageant l'expression des groupes marginalisés et s'inscrivant dans une perspective allant du bas vers le haut, c'est-à-dire du citoyen aux institutions (Poirier, 2012).

Simon Brault, membre fondateur et président élu de l'organisme Culture Montréal de 2002 à 2014 et actuel directeur et chef de la direction du Conseil des Arts du Canada, soulignait dans une allocution présentée à l'assemblée générale de la Commission canadienne pour l'UNESCO en mai 2013, que le concept de citoyenneté culturelle acquière une importance grandissante à une époque où les efforts se multiplient pour faire de la culture une nouvelle dimension du développement durable. Selon Brault, l'idée de citoyenneté culturelle est très prometteuse pour l'avenir puisqu'elle permet de redéfinir le rôle des arts et de la culture dans le développement durable mais également dans le développement humain et ce, en validant l'importance de la participation culturelle (Brault, 2013).

Le cinquième objectif de l'Agenda 21 de la culture du Québec vient d'ailleurs appuyer cette vision en soulignant l'importance de

Favoriser l'épanouissement culturel des citoyennes et des citoyens ainsi que l'accès et leur participation à la vie culturelle. Valoriser la pratique amateur et la médiation culturelle. Inclure les citoyennes et citoyens dans les processus d'élaboration des politiques culturelles, à tous les niveaux. Miser sur le loisir culturel comme lieu d'apprentissage et d'appropriation citoyenne (Gouvernement du Québec, 2011, p.16).

Nous croyons fermement que la pratique théâtrale amateur et tout particulièrement les activités qui permettent aux participants de développer et de partager leur vision du monde via le médium de la création théâtrale sont des espaces privilégiés où peuvent se déployer les valeurs et aspirations des centres communautaires de loisirs et d'éducation populaire et sont de réels incubateurs du développement de la citoyenneté culturelle des individus.

Notre expérience dans ces milieux nous a permis de constater que le praticien amateur vient chercher dans ces activités de création une expérience qui dépasse la pratique purement théâtrale. Comme l'attestent les travaux de Derbas Thibodeau, il vient y trouver également des ancrages pour son développement personnel, social et culturel. La création théâtrale permet en effet à la personne de développer des connaissances variées qui touchent à la découverte et à l'affirmation de soi, au développement des capacités de lecture et d'écriture, à la gestion du stress ou encore à la découverte et à l'appropriation du langage scénique. En rassemblant des gens de tous âges et de tous milieux autour d'un projet collectif, même de courte durée, l'individu interagit avec ses pairs et développe des relations interpersonnelles et, ce faisant, acquiert un sentiment d'appartenance au groupe. Inscrites dans une logique d'appropriation culturelle, toute activité de création théâtrale favorise la participation culturelle en encourageant l'expression de tous, en permettant à chacun d'exercer son pouvoir de parole et d'action et de s'épanouir par la culture.

1.5 Question et hypothèse de recherche

Malgré les écrits entourant les pratiques théâtrales des amateurs et certaines réflexions entreprises dans le cadre de notre pratique professionnelle, nous demeurons

devant un manque de ressources concrètes afin d'accompagner les adultes à l'intérieur d'un parcours de formation à la création théâtrale.

En effet, comment arriver à faire émerger le meilleur de chacun en considérant leurs forces et leurs limites ? Comment être à la fois stimulante sans orienter ou dicter les choix à prendre ? Comment amener l'autre à acquérir des connaissances tout en développant son autonomie et sa confiance ? Comment le soutenir en lui laissant une part de liberté ? Quel type d'intervention ces considérations supposent-elles ? Quels sont les moyens et les stratégies à mettre en place ? Existe-t-il des outils pour y arriver ? Si c'est le cas, quels sont-ils ? L'ensemble de notre réflexion nous ramène au final à cette interrogation fondamentale qui constitue notre question de recherche : dans un contexte d'éducation non formelle, comment accompagner le participant adulte engagé dans un processus de formation à la création théâtrale ?

Nous croyons que l'ensemble de notre démarche de recherche permettra de valider l'hypothèse suivante : il est possible de se référer à un cadre conceptuel et de s'appuyer sur des mesures pratiques afin de mettre en place un accompagnement pour des adultes engagés dans un processus de formation à la création théâtrale.

Nos objectifs de recherche consistent principalement à améliorer, réguler, et renouveler nos pratiques d'accompagnement, et ce, en posant un regard réflexif et critique sur le travail réalisé dans le cadre d'ateliers de formation à la création théâtrale. En rendant compte de notre démarche de recherche et en modélisant notre pratique, nous souhaitons dégager des références sur lesquelles nous appuyer dans la mise en œuvre d'un accompagnement qui pourra s'appliquer dans un contexte d'éducation non formelle destiné à des adultes de tous les horizons.

1.6 Conclusion

Ce chapitre nous aura permis de dresser un portrait des pratiques théâtrales amateurs, de présenter l'émergence d'un questionnement ancré dans notre pratique professionnelle et de démontrer la résonnance d'une recherche qui positionne la création théâtrale comme un outil pertinent dans l'éducation non formelle des adultes et comme une approche valable pour le développement de la citoyenneté culturelle. Nous y avons également défini nos questions, hypothèses et objectifs de recherche.

Dans le second chapitre, nous présenterons et expliciterons les concepts qui constituent les fondements de notre vision de l'accompagnement et des actions expérimentées dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Introduction

Nous avons démontré notre intérêt et la pertinence que nous voyons à trouver des ancrages concrets sur lesquels nous appuyer afin de proposer un accompagnement de qualité aux adultes qui s'adonnent à la création théâtrale. Dans ce chapitre, nous présenterons et expliciterons les concepts qui constituent les fondements de notre vision et de nos actions dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous réfléchirons aux notions de créativité et de création, nous aborderons la question de la compréhension du processus de création et nous présenterons les postulats andragogiques. Nous traiterons du concept d'accompagnement et présenterons ses résonnances et ses applications dans notre démarche.

2.2 Créativité et création

D'entrée de jeu, nous souhaitons préciser que par création théâtrale, nous entendons une activité ludique qui amène le praticien amateur à s'exprimer en développant et en partageant ses idées et sa vision du monde, et ce, en utilisant le langage dramatique. Dans le cas qui nous concerne, la création théâtrale est inspirée d'un thème ou d'une situation de départ et non d'un texte du répertoire classique ou contemporain. Elle s'élabore à partir d'un travail d'improvisation. Elle est réalisée majoritairement de façon collective et occasionnellement de façon individuelle.

Cette précision, éminemment concrète et précisément ancrée dans notre démarche de recherche, occulte le rapport délicat qui existe entre la notion de création et celle de créativité. Nous croyons donc important de préciser les distinctions faites entre les deux concepts afin de nous écarter de la confusion qui prévaut à ce sujet et ainsi mieux exposer notre position.

La créativité est un concept abondamment commenté dans la littérature. Philosophe, psychologue, psychanalyste, sociologue, pédagogue : tous se sont intéressés à la question de la créativité et ont cherché à en cerner les fondements au moyen de leurs disciplines respectives. Or, une controverse philosophique polarise la question. D'un côté, il y a ceux qui, s'appuyant sur une croyance théologique, affirment que seuls quelques êtres sont doués et aptes à la création, et ce, même si en tentant d'en comprendre le processus, ils invoquent la créativité. D'autres estiment que tout être est créatif par nature. Or, les connaissances qu'ils élaborent à ce sujet se basent en grande partie sur l'observation et l'analyse de créateur ayant laissé une marque d'importance dans la matrice culturelle (Oberlé, 1989). Anzieu alimente cette polémique en affirmant que la créativité se définit

comme un ensemble de prédispositions du caractère et de l'esprit qui peuvent se cultiver et que l'on trouve sinon chez tous, comme tendent à le faire croire certaines idéologies qui ont été un temps à la mode, du moins chez beaucoup. La création, par contre, c'est l'invention et la composition d'une œuvre, d'art ou de science, répondant à deux critères : apporter du nouveau (c'est-à-dire produire quelque chose qui n'a jamais été fait), en voir la valeur tôt au tard reconnue par un public. Ainsi définie, la création est rare (Anzieu, 1981, p.17).

Oberlé reprend la définition de la création d'Anzieu comme la production d'une œuvre d'art et de science. L'auteur précise toutefois que la créativité apparaît davantage « comme un mode particulier de rapport au monde dont les auteurs ont tenté de préciser la nature et les modalités » (Oberlé, 1989, p.60). L'auteure souligne

que malgré l'aspect disparate et parfois incertain des travaux à ce sujet, certaines constantes nous permettent de mieux appréhender le concept. Selon ses recherches, la créativité se développe à partir de l'exploitation simultanée d'éléments inconscients et conscients. C'est un processus qui aboutit à quelque chose de nouveau et ses fondements sont « la souplesse, la flexibilité, l'ouverture d'esprit, une attitude active et non soumise vis-à-vis de la réalité extérieure » (Oberlé, 1989, p.60). La créativité correspond à la capacité à combiner et à établir des connexions entre des éléments en apparence discordants et suppose un individu capable de supporter l'ambiguïté. Enfin, la créativité est considérée comme une aptitude qu'il est possible de développer (Oberlé, 1989).

Chainé (2012) fait écho aux propos d'Oberlé et rappelle que la créativité renvoie à l'idée d'une habileté à produire quelque chose de nouveau ou d'original, à la capacité d'associer des idées en vue de former de nouveaux liens ou encore à la possibilité de l'individu à exercer une pensée divergente. La création désigne davantage le processus composé de phases et de mouvements tel qu'il est présenté par divers auteurs (Anzieu 1981, Gosselin *et al.* 1998, Gosselin 1991, 2006, De la Durantaye 2010, 2012). Contrairement à la créativité, la création s'ouvre aux disciplines artistiques, quelles qu'elles soient. Aussi, en création, la personne exerce sa créativité en affirmant son unicité dans le cadre d'une expérience artistique et dans un processus de création (Chainé, 2012).

De la Durantaye (2010) conçoit la créativité artistique comme un processus universel dans lequel toute personne, enfant, amateur, artiste professionnel, cherche à exprimer une nécessité intérieure et à l'intégrer dans un médium artistique. Pour l'auteur, la personne en position de créativité agit en totale liberté et les produits issus de ses activités ne sont pas réalisés afin de répondre au jugement d'autrui ni à une tradition donnée. La création place l'artiste dans une position où il doit tenir compte dans sa

démarche artistique d'un ensemble de critères esthétiques auxquels son œuvre sera invariablement soumise (De la Durantaye, 2010).

Ces différentes réflexions mettent bien en lumière la confusion qui s'installe souvent entre les deux concepts. Pour notre part, nous positionnons la créativité comme appartenant à l'individu en ce qu'elle constitue un réseau d'habiletés, de capacités et d'aptitudes qui sont mises à profit dans la création, que nous considérons comme un processus composé de différentes phases et mouvements et menant à la production d'un objet théâtral. Or, de notre point de vue, la création est démocratique dans la perspective où elle est réalisable par tous et n'a pas à être légitimée par le jugement d'autrui pour exister. Dans le cadre de notre démarche de recherche, et bien que nous souhaitons que la créativité de chacun se déploie, notre objectif n'est pas d'accompagner la personne dans le développement de sa créativité. Il s'agit d'abord et avant tout de comprendre comment accompagner la personne qui s'est engagée dans une formation à la création théâtrale.

2.3 Vers une compréhension du processus de création.

Nous sommes persuadés qu'une compréhension du processus de création est nécessaire pour toute personne désirant en accompagner une autre dans son parcours. C'est pourquoi nous avons ressenti le besoin d'approfondir notre propre intelligibilité de ce processus, et ce, en nous référant à différents auteurs qui nous offre un éclairage sur le sujet (Anzieu 1981, Gosselin *et al.* 1998, Gosselin 1991, 2006, De la Durantaye. 2010, 2012). Tous ont en commun d'avoir analysé le processus menant à la création d'une œuvre en le décomposant en différentes phases. Chez les trois auteurs, ces phases ne sont pas linéaires mais récursives et bien qu'ils n'adhèrent pas tous complètement à la tradition psychanalytique, chacun conçoit que le travail

comporte des dimensions inconscientes et conscientes à des moments spécifiques du processus.

Anzieu traite de la question du point de vue de la psychanalyse et conçoit cinq phases au processus de création : « éprouver un état de saisissement ; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient ; l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir un matériau apte à doter ce code d'un corps ; composer l'œuvre dans ces détails ; la produire au-dehors » (Anzieu, 1981, p.93). Plus près de nous, De la Durantaye aborde la question d'un point de vue philosophique et parle d'un processus créatif artistique qu'il conçoit en cinq phases : « p.1) préhension, p.2) incubation, p.3) illumination, p.4) concrétisation et p.5) *proiémisation*. À ces cinq phases correspondent cinq mouvements : m.1) préparation, m.2) idéation, m.3) élaboration, m.4) distanciation syncrétique et enfin m.5) distanciation affective » (De la Durantaye, 2010, p.94).

Bien que ces travaux contribuent à nourrir notre réflexion, nous ne souhaitons pas en présenter ici la teneur détaillée puisque c'est véritablement auprès de Gosselin que nous trouvons les ancrages qui nous apparaissent les plus pertinents et les plus concrets à appliquer à notre démarche de recherche. L'auteur développe ce qu'il nomme une dynamique de création qui concilie l'idée de processus avec celle de dynamique, en ce sens qu'elle laisse voir un processus créateur dont les trois phases successives (phase d'ouverture, phase d'action productive, phase de séparation) sont dynamisées par le jeu de trois mouvements récurrents (inspiration, élaboration, distanciation).

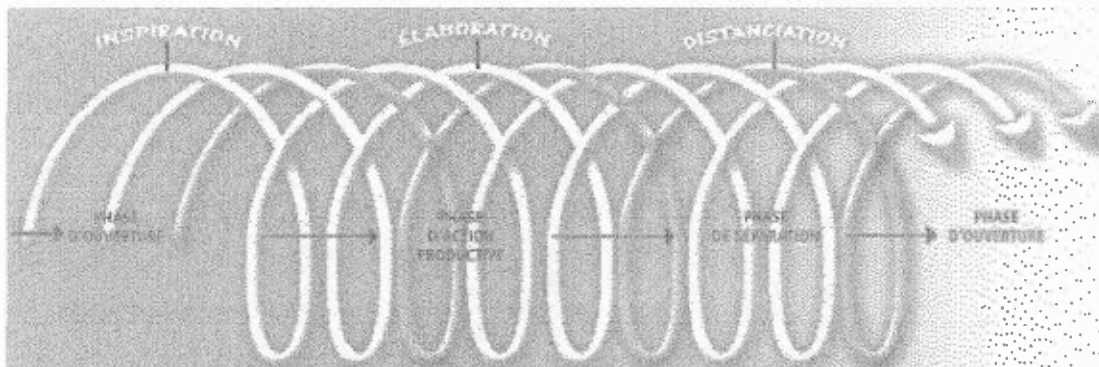


Figure 2.1 Une représentation de la création à la fois comme un processus et une dynamique (Gouvernement du Québec, 2007b).

La phase d'ouverture est envisagée comme le moment d'accueil de l'idée inspiratrice. Le créateur se retrouve dans un espace qui requiert sensibilité et réceptivité. Il aura l'impression de recevoir l'idée d'ailleurs. N'ayant pas de véritable contrôle sur l'émergence de ses idées, il se retrouve dans une certaine forme de passivité ce qui fait écho à la logique du processus primaire de la pensée lié à l'inconscient. D'une tentation de projet, il passe à une intention de projet ce qui le pousse à passer à l'action. C'est ce passage à l'action qui détermine l'entrée dans la seconde phase : la phase d'action productive. Le créateur s'adonne alors à un travail conscient qui nécessite persévérance. C'est grâce à ce travail que l'œuvre pourra se matérialiser. Tirant davantage parti des processus secondaires de la pensée qui sont liés au conscient et associés à la pensée rationnelle, le créateur tente de saisir et de développer l'idée qui a émergé lors de la phase d'ouverture, sollicitant ainsi ses aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle. Sa capacité à prendre des décisions est capitale puisqu'elle sera constamment sollicitée jusqu'au moment où il décidera que son œuvre est achevée. C'est alors qu'il entre dans la phase de séparation. Le créateur est alors en mesure de prendre du recul face à son travail, d'interagir avec l'œuvre et ultimement de s'en séparer. Il est maintenant prêt à prendre une distance objective face à son œuvre et ce faisant, il peut entrevoir un réseau de sens qui avait

jusqu'alors échappé à son contrôle. Cette séparation l'amène également à prendre conscience des changements qui se sont opérés en lui. En se détachant de son œuvre de manière concrète, il peut se projeter vers de nouvelles réalisations. Trois mouvements viennent dynamiser chacune des phases. Le mouvement d'inspiration imprégné de spontanéité, de fantaisie et d'irrationalité est la source même de la dynamique de création puisque c'est de là que naît l'idée qui insufflera au créateur la nécessité de passer à l'action. Le mouvement d'élaboration pousse le créateur à agir de façon volontaire et rationnelle. Il opère un travail conscient qui s'oriente vers un but précis et qui l'amènera à matérialiser ses idées. Le mouvement de distanciation en est un d'éloignement et d'appréciation où le créateur, en prenant du recul face à son œuvre, entre en mode réflexion et évaluation. Chacune des phases est associée à un mouvement qui la caractérise davantage : la phase d'ouverture et le mouvement d'inspiration, la phase d'action productive et le mouvement d'élaboration et enfin, la phase de séparation et le mouvement de distanciation. Ceci dit, le caractère dynamique des mouvements participe à ce qu'ils puissent tous se déployer, à différents niveaux dans chacune de phases. En cela se trouve confirmé le caractère récursif des étapes dans une expérience de création (Gosselin *et al*, 1998).

Les motivations premières ayant guidé Gosselin dans l'élaboration de cette conception sont directement reliées aux problématiques de l'enseignement des arts. La dynamique de création telle qu'il l'a conçu constitue d'ailleurs maintenant la référence du *Programme de formation de l'école québécoise* dans le domaine des arts. Gosselin a également souligné l'importance de favoriser une compréhension articulée de la dynamique de création chez les enseignants en art et ses recherches l'ont amené à répertorier des moyens permettant de travailler au développement d'une telle compréhension (Gosselin, 2006). Nous considérons que l'ensemble de ces recherches trouve une résonnance toute particulière dans notre démarche. En effet, la vision de Gosselin contribue à notre réflexion et à notre compréhension du processus

créateur et surtout, nous permet de verbaliser cette compréhension avec davantage de justesse et ainsi de mieux la partager.

Dans le programme de formation de l'école québécoise, la dynamique de création développée par Pierre Gosselin est considérée comme un outil susceptible d'amener l'élève à prendre en charge ses actions créatrices et à développer ainsi son autonomie (Gouvernement du Québec, 2007b). Cette affirmation rejoint les intérêts qui nous animent et en cela, nous croyons qu'elle peut être d'une grande pertinence dans notre démarche de recherche. D'une façon très concrète, nous croyons que le fait d'avoir une compréhension articulée du processus de création nous outillera dans la planification des ateliers de formation et nous aidera à accompagner les participants dans leur propre compréhension de la dynamique de création.

2.4 Fondements et déploiement de la notion d'accompagnement.

L'idée d'une posture d'accompagnement fait resurgir des fondements philosophiques anciens. En effet, on retrouve des traces du concept chez Homère avec la question de l'initiatique, dans le modèle maïeutique de Socrate ou encore chez Hippocrate et le mode thérapeutique (Paul, 2004). Ainsi, il nous est permis de croire que l'accompagnement a existé et a évolué au fil des civilisations. Or, Paul soutient qu'« on ne dira rien de ce qu'il en est de l'accompagnement aujourd'hui en se contentant d'en restaurer l'histoire. La tâche requiert de ressaisir cette posture dans le contexte de la situation particulière où elle intervient maintenant » (Paul, 2009, p.105).

Dans le cadre de ses recherches, Paul présente et explicite la diversité des pratiques se répondant de l'accompagnement en Europe et en Amérique du Nord au tournant des années 2000; coaching, counseling, conseil, tutorat, mentorat, médiation,

compagnonnage et parrainage. Chacune de ces formes se constituent à partir d'un matériau composite et sollicitent une pluralité de rôle chez le professionnel dans la mesure où « elles s'établissent à la jonction de plusieurs logiques : relation d'aide, d'apprentissage ou de formation, de socialisation ou d'insertion professionnelle, de développement personnel ou de carrière et intègrent la dimension existentielle qui leur est sous-jacente » (Paul, 2004, p.51). Ces pratiques répondent d'un contexte professionnel spécifique, d'un public différent et se mettent en place en réponse à des objectifs précis. Ainsi, le coaching visera davantage l'autonomisation des acteurs par le développement d'une intelligence réflexive portant sur l'action et s'inscrira dans des visées d'efficacité, de performance et d'excellence. Le counseling initié à l'occasion d'une difficulté situationnelle ou d'un malaise existentiel, placera la relation au centre du processus d'accompagnement qui est à la fois psychologique, éducatif et social. Le tutorat, lié à l'articulation entre formation et travail, se conçoit dans une relation d'aide qui visera l'acquisition de savoir-faire et leur intégration dans le travail. Le mentorat sera basé sur une relation entre une personne d'expérience qui partage connaissances, expériences, idées et compréhension d'une organisation avec une personne moins expérimentée, disposée à tirer profit de ce partage tandis que le compagnonnage se présentera comme une relation entre maître et novice s'inscrivant sur le mode de la solidarité intergénérationnelle et de la filiation spirituelle (Paul, 2004). Ces exemples permettent d'illustrer les divers aspects qui contribuent à différencier les formes d'accompagnement les unes des autres.

Or, il existe également d'importantes similitudes permettant de les relier entre elles et c'est précisément le lien qui fédère ces pratiques qui nous permet de mieux appréhender le concept. Ainsi, toutes ont en commun d'être centrés sur la relation et d'entretenir l'idée d'un cheminement commun. En s'affranchissant d'une vision psychologisante, ces pratiques établissent des formes de passage ou de transition et visent à instaurer des espaces de réflexions au cœur de l'action. Bien qu'elles établissent un lien avec des idées anciennes, elles induisent toutes une réhabilitation

de la notion d'accompagnement (Paul, 2004). Le concept procède en effet à un changement de paradigme qui est dû à la place nouvelle qui est attribuée à l'individu dans notre société considéré maintenant comme un sujet actif, autonome et responsable. La relation se transforme et n'est plus exclusivement pensée en termes de liens interpersonnels. Elle vise davantage la coopération, et ce, sur un mode partenarial et non plus hiérarchisé comme c'était le cas jadis. D'une posture d'empathie, on passe à une posture réflexive (Paul, 2009). « La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne » (Paul, 2009, p.101).

Ceci étant dit, ces liens communs nous permettent-ils de poser une définition qui puisse fédérer l'ensemble de ces pratiques et nous permettre de mieux cerner de quoi il est question lorsque l'on parle d'accompagnement ? Les travaux de Paul nous apportent à nouveau un éclairage singulier sur la question. En effet, en présentant le champ sémantique d'accompagner, Maela Paul nous offre la possibilité d'entrevoir le concept avec davantage d'acuité et ce faisant, nous offre de nouveaux outils pour penser et définir notre pratique. La figure suivante, tiré de ses travaux, est extrêmement évocatrice en ce sens dans la mesure où elle met en relief les « trois régions ou registres qui renvoient à la pluralité des usages sociaux de l'accompagnement » (Paul, 2004, p.68). Ainsi, à partir d'escorter se développe le registre de la protection, de l'attention portée à autrui dans une optique d'assistance, d'aide ou de soin. À partir de conduire se déploie plutôt le registre de la direction caractérisé par l'idée d'influence, d'incitation ou d'autorité. Enfin, à partir de guider, se déploie le registre de l'orientation qui consiste davantage à montrer, à présenter de telle sorte qu'un observateur puisse voir. La relation à autrui se situe donc dans une situation de pesée, de choix et de décision quant au chemin à donner à son existence (Paul, 2004).

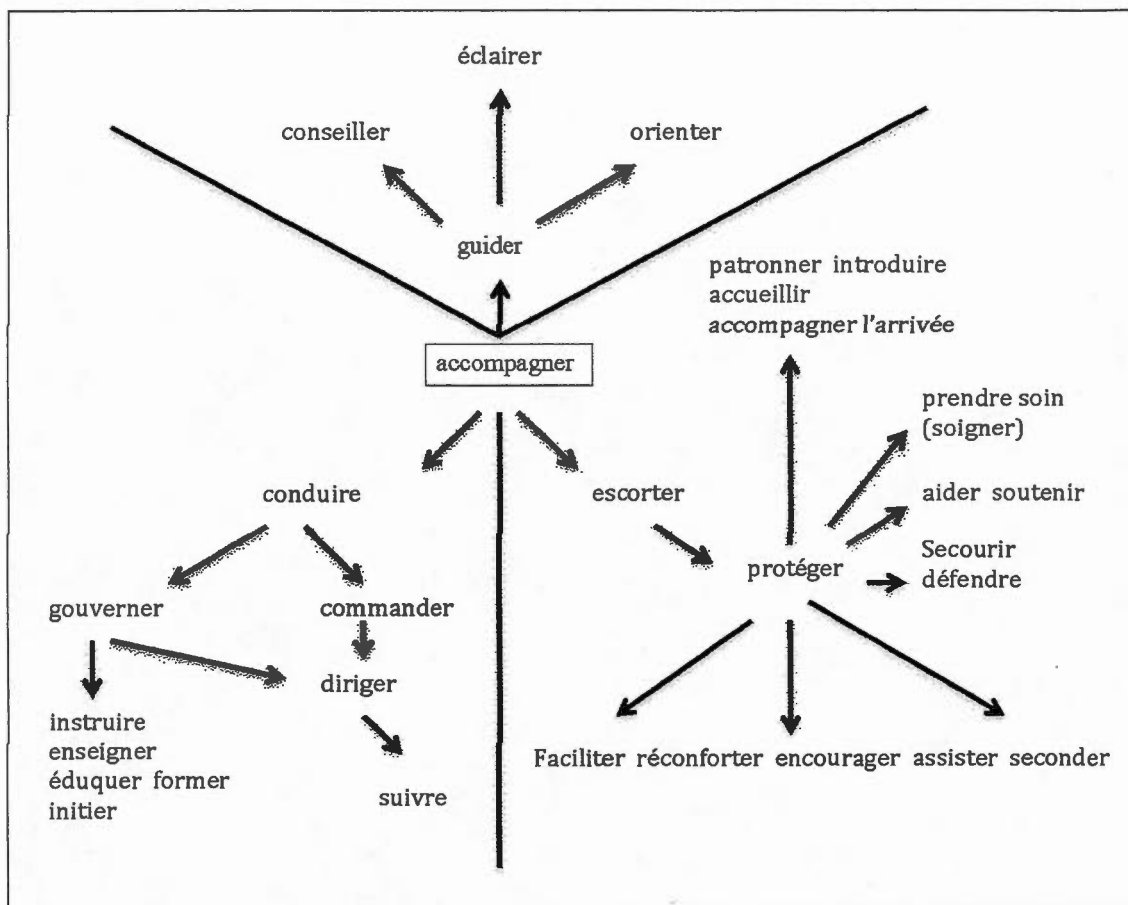


Figure 2.2 Champ sémantique d'accompagner (Paul, 2004, p.69).

Il semble que ce soit bien dans la sémantique même du verbe que l'essence de la structure constituant toutes les formes de pratique d'accompagnement apparaisse : « accum-pagnis, ac (vers), cum (avec), pagnis (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement » (Paul, 2009, p.95).

La définition du verbe *accompagner* confirme cette organisation du sens, *se joindre à quelqu'un* (dimension relationnelle), *pour aller où il va* (dimension temporelle et opérationnelle), *en même temps que lui* : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est (Paul, 2009, p.96).

Si c'est la dimension relationnelle (avec) qui prime dans la notion, c'est la dimension opérationnelle (vers) qui nous permet d'entrevoir la visée fondamentale de l'action d'accompagnement puisqu'essentiellement, on ne peut accompagner l'autre que vers lui-même, « dans le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle, puisque c'est de cette intégrité réamorcée que la suite (choix, décisions, actions) est initiée » (Paul, 2009, p.97). Il s'agira donc d'offrir à l'autre les outils qui lui seront nécessaires pour traverser la situation dans laquelle il se trouve, mais également et peut-être surtout, de lui permettre chemin faisant, de se forger lui-même afin d'être en mesure par la suite de déployer son entière autonomie (Paul, 2009).

Pour Paul, le terme renvoi à une quadruple dimension : d'abord l'idée d'une secondarité, c'est-à-dire que la personne en position d'accompagnement est seconde dans la mesure où elle n'a pas la primauté, et ce, malgré le fait qu'elle ne soit pas pour autant accessoire. La notion pose également l'idée d'un cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes composant le parcours de même qu'une idée d'ensemble puisque l'action permet aux deux personnes, et ce, peu importe le lien dissymétrique qui les unit face à l'action, de s'impliquer à tous les stades du cheminement. Enfin, le concept suppose l'idée d'une transition, dans la mesure où tout accompagnement est temporaire (Paul, 2009).

Les travaux de Paul nous permettent donc de mieux cerner le concept d'accompagnement en nous offrant une définition, mais également en posant une réflexion sur les fondements de la notion et sur les principes de base reliant les différentes pratiques. Ceci dit la notion, comme les formes d'accompagnement auxquelles elle renvoie, se précise selon les domaines où elle se déploie et trouve des résonnances diverses selon les visions qui la portent et la forgent. Le milieu de l'éducation voit le concept s'émanciper et se complexifier au contact des réalités qui

le constitue et se faisant, nous apporte un éclairage nouveau sur la question et ses ancrages dans le réel.

Dans un article portant sur l'accompagnement du personnel enseignant dans le contexte de la réforme, Margaret Rioux-Dolan soutient qu'accompagner c'est cheminer avec une personne, évoluer avec elle et donc se transformer à ses côtés. « Cela implique aussi que l'on puisse s'appuyer mutuellement pour trouver ensemble des solutions lorsque des obstacles se présentent, sans exclure totalement non plus qu'une personne puisse agir comme guide et comme soutien pour l'autre » (Rioux-Dolan, 2004, p.20). Cette position laisse entrevoir un nouvel aspect du concept en insistant sur l'idée d'une interaction féconde de part et d'autre.

À travers des recherches portant sur un modèle d'accompagnement des nouveaux enseignants au collégial, L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) proposent une vision de la notion qui fait écho aux travaux de Lafortune. En effet, ces auteurs considèrent que l'accompagnement d'une personne

c'est d'abord et avant tout « être avec » cette personne, à ses côtés, pour l'aider à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit au quotidien, dans l'action sur le terrain, avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où beaucoup de choses sont nouvelles pour elle (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004, p.131-132).

Cette vision de l'accompagnement est basée sur la relation et réalisée en adéquation avec les préoccupations de l'autre, et ce, en préconisant une approche réflexive. Toutefois, les auteurs insistent également sur l'interaction entre les deux personnes engagées dans ce cheminement, mais aussi avec d'autres personnes qui les entourent (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004).

L'idée d'élargir la relation d'un à un en tenant compte du groupe est nécessaire dans notre démarche en ce qu'elle pose un élément important et intrinsèquement lié à notre questionnement : le collectif.

Cette dimension collective de l'accompagnement est également présente chez certains auteurs (Le Boterf, 1990, Gélinas, 2004, Lafortune et Deaudelin, 2001). Ceux-ci s'intéressent au concept dans un contexte pédagogique et abordent la notion dans une autre perspective en réfléchissant aux fonctions de l'accompagnement et aux compétences qui y sont reliées. Ce faisant, ils proposent des approches plus concrètes à préconiser.

Dans un ouvrage portant sur les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques dans une perspective de changement en éducation, Gélinas insiste sur les différentes conceptions de la fonction d'accompagnement. Selon cet auteur, trois grandes conceptions peuvent résumer l'ensemble des approches observables : le motivateur, considéré comme porteur de l'intention de changement et qui aura à stimuler ses troupes à les mettre en action, l'entraîneur envisagé comme un modèle à suivre et le facilitateur qui se perçoit comme un agent de changement capable de faire des choix stratégiques afin d'aider les autres à accomplir une transformation de leur pratique (Gélinas, 2004). Le Boterf décline en quatre points la fonction de l'accompagnement qu'il qualifie de pédagogique : aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait, à repérer les démarches qu'elle préconise et les difficultés auxquelles elle est confrontée ; la mettre en relation avec les ressources pertinentes à sa situation; lui fournir des apports directs de connaissances théoriques, méthodologiques ou techniques; l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression (Le Boterf, 1990). Lafortune et Deaudelin présentent quant à elles trois compétences qu'elles jugent nécessaires à tout bon accompagnement c'est-à-dire de maîtriser la communication interpersonnelle, de savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage et de faire vivre des

expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques (Lafortune et Deaudelin, 2001).

S'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, Lafortune et Deaudelin (2001) Lafortune et Martin (2004) et Lafortune (2008a-b-c, 2012a-b), conçoivent une forme d'accompagnement qui nous semble se situer à la jonction de ces différents points de vue. En effet, la question de l'interaction et plus largement du collectif est posée au cœur de cette conception de l'accompagnement. De plus, les visées qui y sont proposées nous permettant d'envisager autant d'approches concrètes à mettre en place dans l'élaboration de notre propre démarche.

L'accompagnement socioconstructiviste est [une mesure de soutien axée] sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Ce type d'accompagnement suppose un suivi et une continuité. Dans une optique métacognitive et réflexive, [Il] vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction de connaissances à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions [...] à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et [celles qui sont accompagnées.] (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p.200) Les différents rôles qu'elles y tiennent viennent enrichir la démarche qui s'instaure alors sous l'égide d'un véritable partenariat » (Lafortune, 2008b p.11).

De plus, certaines compétences spécifiques sont importantes à développer pour qui veut concrétiser un accompagnement dans cette perspective soit :

1) être capable de mettre en place un climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif ; 2) être capable de prendre des risques dans la démarche d'accompagnement ; c'est alors la personne accompagnatrice qui accepte d'être elle-même en état de déséquilibre ; et 3) être capable de susciter des prises de conscience et de partager ses propres prises de conscience avec les personnes accompagnées (Lafortune et Martin, 2004, p.52).

Enfin, et en se référant aux fondements du socioconstructivisme comme paradigme épistémologique de la connaissance composé des dimensions constructivistes, interactives et sociales (Jonnaert, 2002) Lafortune précise sa vision en mentionnant que dans cette perspective :

La personne apprenante structure ses connaissances de façon active en interaction avec les autres. Cette [perspective prend] en compte différentes dimensions de la personne (cognitive, métacognitive, affective et social). [...En ce sens,] les concepts, les savoirs, les habiletés et les compétences ne peuvent être construits que dans des situations ayant du sens et [en présupposant que] le processus de pensée individuelle et collective influence et modifie l'enseignement et l'apprentissage. » Selon cette conception [du socioconstructivisme], il s'agit de favoriser l'expression des processus d'apprentissage dans différentes situations. Dans ce contexte, les personnes apprenantes peuvent se rendre compte des ressemblances et des différences entre diverses façons de faire et, ainsi, construire leurs stratégies en améliorant leurs idées grâce aux idées des autres (dimension métacognitive). Les échanges sur les façons de faire montrent le niveau de compréhension et d'intégration, mais aussi le type de constructions élaborées (dimension cognitive). Cette [conception] vise à rendre les personnes apprenantes cognitivement actives en provoquant des conflits cognitifs, mais aussi en suscitant des prises de conscience des constructions. Cette démarche stimule l'apprentissage, car l'esprit réfléchit, pose des questions, donne du sens aux apprentissages et cherche à comprendre. Cette activité favorise une augmentation de la confiance en soi, l'apprentissage n'étant pas uniquement centré sur la recherche de réponse, mais aussi et surtout sur le processus (procédure, démarche, façon de faire...) chaque personne peut ainsi plus facilement approfondir sa façon d'apprendre et accepter les limites de ses constructions, de même que celles des autres (dimension affective). Enfin, dans cette approche, on suscite des interactions significatives, par exemple des conflits sociocognitifs, qui peuvent faire évoluer les conceptions, tout comme les croyances et les préjugés (dimension sociale) (Lafortune, 2004b, p.191-192) » (Lafortune, 2008b, p.14-15)

L'ensemble de ces éléments conceptuels contribue à alimenter notre réflexion et à forger notre propre vision de l'accompagnement tout en nous permettant d'entrevoir

des mesures pratiques à mettre en place dans le contexte d'une formation à la création théâtrale.

2.5 Postulats andragogiques

Afin d'être en mesure d'offrir un accompagnement en adéquation avec les besoins des participants, il nous apparaît important de cibler les spécificités de l'apprenant adulte. En ce sens, nous nous référerons aux principes de l'andragogie qui s'intéresse aux questions théoriques et pratiques touchant spécifiquement l'éducation des adultes.

Admise comme une science relativement à la planification, l'application et l'évaluation des apprentissages, l'andragogie est aussi perçue comme un art puisqu'elle est imprégnée d'humanisme et repose sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant et le formateur. L'andragogie repose sur quatre postulats : l'adulte est une être responsable qui prend des décisions et fait des choix éclairés pour lui-même, l'adulte se réfère à ses nombreuses expériences dans ses apprentissages, l'adulte voit ses capacités et sa motivation s'accroître lorsque ses apprentissages s'orientent vers des tâches développementales, des situations réelles et des rôles sociaux, l'adulte tient compte de ses besoins et doit entrevoir l'utilité et l'application concrète de ses apprentissages. (Marchand, 1997)

Bien que nous ne désirions pas répondre dans cette recherche de l'étendue de cette science complexe qu'est l'andragogie, il nous apparaît essentiel de tenir compte de ces éléments fondamentaux dans le contexte qui nous préoccupe.

2.6 Vers l'élaboration d'une pratique d'accompagnement

Nous croyons que la position d'accompagnement que nous adoptons auprès des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale nous permet de cumuler une pluralité de rôles. En effet, et pour faire échos au propos de Paul (2004, 2009), nous croyons nous retrouver à la confluence de plusieurs logiques : apprentissage, socialisation, développement personnel et culturel. Ce faisant, nous partageons les exigences et les spécificités des pratiques théâtrales amateurs telles quelles se pratiquent dans un cadre d'éducation non formelle.

De même, la logique d'autonomisation centrée sur la personne, inhérente au changement paradigmatique de la notion (Paul, 2009) nous permet de confirmer notre adhérence au concept et sa résonnance dans notre démarche de recherche. En effet, accompagner le participant afin qu'il soit souverain de sa démarche de création, et ce, en lui offrant les ressources nécessaires au plein déploiement de son potentiel présent et à venir, voilà l'essentiel de nos aspirations qui sont, nous le croyons, en totale adéquation avec les fondements de l'accompagnement dans ses ancrages actuels.

De plus, notre pratique trouve assurément des résonnances dans chacune des trois régions sémantiques présentées par Paul (2004). En effet, il nous arrivera par exemple de *conduire* le groupe dans ses apprentissages en l'invitant à prendre part à une série d'exercices prédéterminés. Nous aurons donc en ce sens à *diriger* le participant et potentiellement à l'*instruire*. Or il y a bien une notion d'autorité inhérente au verbe *conduire* qui nous amène à nous distancier de la notion. D'un autre côté, il nous arrivera d'*escorter* le participant puisque nous aurons à l'*encourager*, à le *soutenir*, à l'*assister* dans son travail ou à *faciliter* son parcours. Or les visées de notre démarche ne se situent résolument pas du côté de la relation d'aide. C'est assurément le verbe *guider* qui est le plus porteur de sens et révélateur de nos aspirations. *Conseiller* le participant en se basant sur ses besoins et ses aspirations. L'*orienter* en lui donnant à

voir l'étendue des possibles qui s'offrent à lui. *Éclairer* son chemin sans jamais imposer la voie à suivre. Voilà assurément les actions qui inspirent et animent notre pratique.

Or notre démarche, parce qu'elle conduit à une formation à la création théâtrale, présuppose que le participant réalise des actions en solo et en collectif. Notre position est donc double : d'un côté nous avons à prendre en compte le participant et son cheminement et de l'autre nous devons considérer le collectif comme une entité à part entière nécessitant un accompagnement spécifique.

En ce sens, la perspective socioconstructiviste et tout particulièrement celle qui est soutenue par Lafortune et Deaudelin (2001) et Lafortune (2008a-b-c, 2012a-b), trouve une résonnance singulière dans notre vision de l'accompagnement, et ce, sur une variété d'enjeux.

Tout d'abord, nous croyons que la création théâtrale nécessite un engagement de la part du participant. La posture passive ne peut être envisagée puisqu'il n'y a pas d'action ni de progression possible, pas plus que de créativité, sans une réelle implication. Cette attitude d'engagement nous semble importante à valoriser, et ce, autant dans l'acte de création que dans le développement des connaissances qu'il sous-tend. De plus, l'interaction avec les autres est intrinsèquement liée à la création collective et ne pourrait être évacuée des préoccupations de la formation telle que nous l'envisageons.

Considérer le participant dans sa totalité, c'est-à-dire en respectant à la fois ses croyances, ses connaissances et ses aspirations, est nécessaires si l'on souhaite le mener à être souverain de sa démarche de création. La proposition de formation doit donc être en accord avec ce principe et permettre au participant de s'émanciper tant d'un point de vue personnel, social et culturel. Comme le processus de création qui

évolue et progresse selon un rythme qui lui est propre, nous croyons que la formation ne peut être complètement prédéterminée. Bien qu'une planification des ateliers soit nécessaire, il demeure impossible de prévoir totalement les réactions des participants aux exercices proposés. Ainsi, il nous apparaît important de favoriser la coconstruction des connaissances, et ce, en s'inscrivant dans une véritable interaction avec les participants. De la même façon, nous croyons essentiel de proposer une grande variété d'exercices. Ce faisant, il nous est possible de couvrir une vaste étendue de possibilités au regard de la création théâtrale et ainsi permettre à chacun d'y trouver ce qui l'inspire et le motive.

En entrant en contact avec les réalisations des autres participants, et ce, à la fois dans le travail collectif qui les unit, mais également dans les espaces de réflexion qui lui sont proposés, le participant peut s'inspirer de ce que font ses acolytes et ainsi confronter ses propres propositions de création pour ultimement arriver à explorer des avenues nouvelles, ce qui contribue à rendre le participant cognitivement actif.

Cette conception favorise une augmentation de la confiance en soi puisque la primauté n'est pas exclusivement donnée au résultat final. Au contraire, l'importance est d'abord accordée à l'ensemble du parcours avec tout ce qu'il comporte de questionnements et d'apprentissages. Nous considérons être en accord avec cette vision dans la mesure où nos visées de formation ne s'articulent pas autour de la création d'une production visant à être présentée devant public mais bien dans le processus de création lui-même, avec tout ce qu'il implique de possibilités pour le participant.

Amener le participant à explorer et à reconnaître ses façons d'apprendre, valoriser sa capacité à identifier et à accepter ses forces et ses limites pour mieux les utiliser, favoriser l'établissement de liens afin que chacun puisse accepter et comprendre les autres et ainsi mieux évoluer à l'intérieur et avec le collectif ; voilà autant d'actions

qui sont en totale adéquation avec la perspective socioconstructiviste. La corrélation est d'autant plus percutante qu'elle trouve une résonnance certaine dans le cadre des pratiques théâtrales amateurs dans un contexte d'éducation non formelle.

Par ces considérations, nous croyons nous approcher de la position du *facilitateur* de Gingras (2004). En effet, notre objectif n'est pas de motiver le participant dans une voie déjà tracée ou de l'entraîner en se positionnant comme un modèle à suivre, mais bien de soutenir le participant en lui offrant le nécessaire afin de l'aider à réaliser les transformations et les défis qui s'imposent dans son parcours. De plus, nous croyons que notre démarche de recherche nous permettra d'évaluer à quel titre et dans quelle mesure les fonctions proposées par Le Boterf (1990) et les compétences entrevues par Lafortune et Deaudelin (2001) s'inscriront dans notre pratique.

Enfin, l'accompagnement socioconstructiviste tel qu'il est présenté par Lafortune et Deaudelin (2001) et Lafortune (2008a-b-c, 2012a-b), nous apparaît comme un cadre conceptuel pouvant pertinemment s'adapter au contexte qui nous préoccupe et au questionnement qui nous anime. Nous avons déjà insisté sur l'intérêt de concevoir un accompagnement qui tient compte des interactions entre les pairs dans un contexte de création collective. De plus, notre posture de chercheuse nous place dans une position où nous contribuerons assurément de façon significative à ces interactions. La métacognition et la pratique réflexive, double dimension s'inscrivant dans l'accompagnement socioconstructiviste, ont également été considérées dans notre démarche de recherche.

Nous croyons qu'il nous est possible de nous référer à la dimension métacognitive et à ses composantes, mais également d'en transposer les visées. La métacognition « fait référence au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage » (Lafortune 2012a, p.20). De notre côté, plutôt que d'amener le

participant à réfléchir uniquement au *comment j'apprends*, nous souhaitons l'amener également à réfléchir au *comment je crée* et ce faisant, l'outiller dans son processus de création. De la même façon, notre position de chercheur nous amènera davantage à répondre au *comment j'accompagne*. Afin d'encadrer adéquatement cette ambition, tant du point de vue du participant que pour nous-mêmes, nous souhaitons avoir recours au principe de l'accompagnement métacognitif et à ses cinq caractéristiques: « 1) à se poser des questions; 2) à transformer le questionnement externe en un questionnement interne; 3) à structurer ses connaissances de façon active et à développer ses propres stratégies ; 4) à prendre conscience de son processus mental ; 5) à s'autoévaluer » (Lafortune 2012a p.22).

Les espaces de réflexion sur la pratique de création des participants nous semblent une forme privilégiée à envisager dans la mise en place de notre accompagnement. Ceci dit, nous voyons dans la pratique réflexive qui « suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action» (Lafortune 2012a, p.26) une voie à intégrer tout particulièrement à notre posture de chercheuse. En effet, les éléments qui la constitue et les niveaux de regard qu'elle implique sur une pratique nous semblent autant de mesures concrètes auxquelles nous référer. Selon Lafortune, « La pratique réflexive comporte trois composantes : 1) une réflexion sur sa pratique et son analyse 2) un passage à l'action et un retour sur les expériences 3) une modélisation de sa pratique en évolution. Elle suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre cheminement. Le regard sur sa pratique peut se faire sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe 2) comment cela se passe 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique (Lafortune 2012a p.26).

En continuité avec l'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune 2008b) et en se référant au postulat andragogique qui stipule que « l'adulte possède des expériences qui constituent une ressource importante pour ses apprentissages : il se réfère à son expérience quand il veut apprendre » (Marchand, 1997, p.11), nous croyons que l'activation des expériences antérieures est une action à considérer sérieusement dans notre démarche de recherche. Nous croyons qu'en plus d'amener la personne à prendre conscience de ce qu'elle est (ressources : compétences, habilités, attitudes) et des apprentissages qu'elle aura acquis, cette action offrira aux participants des clés de compréhension et des moyens pour aborder les nouvelles situations de création.

Dans le cadre d'une formation à la création théâtrale, chacun doit composer avec les propositions et les divergences d'opinions des uns et des autres en lien avec la façon d'aborder un personnage ou un élément du langage scénique. De la même façon, la création collective et l'imposant réseau d'interactions qu'elle suppose, implique que la personne soit constamment confrontée aux idées et aux façons de faire de l'autre et qu'elle doive en tenir compte afin de créer un objet théâtral d'un commun accord. Il nous semble possible de faire un rapprochement entre ces situations et le conflit sociocognitif tel que présenté par Lafortune. « Un conflit sociocognitif est un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001 p.201). Il nous semble qu'en suscitant des conflits sociocognitifs, il nous sera possible de mettre en place des leviers afin de supporter la réflexion et les apprentissages de chacun.

Les exercices individuels, de même que le travail visant la création de courts objets théâtraux en collectif, suscitent invariablement des prises de conscience de part et d'autre. Les connaissances qui émergent à la suite de ces expériences, lorsqu'elles sont partagées à l'ensemble du groupe via des retours réflexifs par exemple, nous

apparaissent comme de réelles occasions de coconstruction. « La coconstruction est un processus qui vise à construire de nouvelles représentations à partir de ses représentations en les confrontant à celles d'autres personnes qui sont elles aussi engagées dans ce processus dans une perspective d'échange et de partage. » (Lafortune, 2008c, p.82). De plus, notre posture de chercheuse nécessite une réelle ouverture au participant et à ses contributions. Notre évolution est intrinsèquement liée aux interactions qui nous unissent au groupe et à la relation que nous entretenons avec chacun. En ce sens également, la coconstruction dans l'action nous apparaît une dimension essentielle à mettre en place lors des ateliers de formation.

2.7 Conclusion

En nous intéressant aux notions de créativité et de création, nous nous sommes positionnés quant aux distinctions à faire entre les deux concepts. Ainsi, la créativité nous apparaît comme un réseau d'habiletés, de capacités et d'attitudes propre à l'individu et nous considérons la création comme un processus composé de différentes phases et mouvements menant à la production d'un objet théâtral. Dans le cadre de notre démarche de recherche, nous souhaitons que la créativité de chacun se déploie, mais nos intérêts principaux se situent du point de vue de la création puisque notre objectif est d'abord de comprendre comment accompagner la personne qui s'est engagée dans une formation à la création théâtrale.

En abordant diverses conceptions du processus de création et en présentant la dynamique de création de Gosselin, nous avons reconnu que le fait d'avoir une compréhension articulée du processus de création nous outillera dans la planification des ateliers de formation et nous aidera à accompagner les participants dans leur propre compréhension de ce phénomène.

En tenant compte des postulats de l'andragogie, nous serons davantage en mesure de saisir les spécificités de l'apprenant adulte. De plus, par la compréhension du concept d'accompagnement tel qu'il est présenté par différents auteurs, nous avons été en mesure d'entrevoir les fondements d'une posture d'accompagnement qui nous est spécifique. Ainsi, en conformité avec la perspective socioconstructiviste, notre position s'inscrit dans une logique d'autonomisation centrée sur la personne en interaction avec des pairs dans un collectif. Avec l'accompagnement socioconstructiviste, la dimension métacognitive et la pratique réflexive qui lui sont inhérentes pourront être transposées à notre contexte de recherche et constitueront des formes privilégiées à envisager dans la mise en place de notre accompagnement du participant, mais également pour nous-même en tant que chercheuse.

Le prochain chapitre nous permettra d'exposer les fondements et la démarche méthodologique de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

La méthodologie est d'abord une manière de penser et d'étudier un phénomène. Au-delà d'une méthode, qui est plutôt un ensemble de procédures et de techniques visant à collecter et à analyser des données, la méthodologie annonce la position du chercheur et est en continuité avec les choix qu'il fait afin de rendre compte de sa démarche. Nous exposerons dans ce chapitre les caractéristiques de la recherche qualitative qui fonde l'approche que nous privilégions dans cette recherche. Nous présenterons notre démarche de recherche, nos instruments de collecte de données ainsi que la méthode à laquelle nous nous sommes référés afin d'analyser les données collectées.

3.2 La recherche qualitative

Dans le cadre d'une recherche qualitative, le chercheur s'efforcera de dégager le sens des données collectées plutôt que de les transposer de façon quantifiable. L'ensemble du processus de la recherche sera donc mené sans un appareillage sophistiqué et dans une logique proche des personnes (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, les instruments et les méthodes employées au cours de la recherche sont élaborés dans le but de recueillir des données qualitatives, c'est-à-dire qu'elles visent à décrire un phénomène.

La démarche méthodologique déployée dans la présente recherche est en conformité avec les caractéristiques d'une recherche qualitative qui sont : le contact personnel et

prolongé avec les participants et une sensibilité à leur point de vue ; la construction large et ouverte de la problématique; l'évolution méthodologique en cours de démarche; le chevauchement des étapes de collecte, d'interprétation et d'analyse des données; le chercheur comme principal outil méthodologique à toutes les étapes de la recherche : l'analyse des données visant la théorisation du processus; un mémoire de recherche ne s'inscrivant pas dans une logique de la preuve, mais bien dans un espace de découverte et de compréhension d'un phénomène (Paillé, 2009a).

Le questionnement à l'origine de cette recherche visait à comprendre comment accompagner des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale. En ce sens, il est possible d'établir une parenté directe entre notre posture de chercheuse et le paradigme compréhensif où sont pris en compte les perceptions du sujet à l'égard du monde extérieur, où l'observateur et l'observé sont intégrés dans les procédures d'observations et où les significations des actions sont recherchées auprès des acteurs concernés (J.-P. Pourtois et H.Desmet, 2009). Ceci dit, une filiation signifiante existe également avec la posture d'analyse formalisée sous le nom d'induction analytique et « qui désigne un ensemble d'opérations qui vise à dégager, dans un mouvement de va-et-vient, une explication généralisante à partir de cas bien choisis (...) et de *grounded theory* » (Paillé, 2009b, p.423). La *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967) ou méthodologie de la théorisation enracinée est une approche inductive dont la finalité est de générer des théories «enracinées» dans les données de terrain et en croissance à partir de celles-ci (Corbin, 2012). Cette stratégie générale de recherche est en effet à la source de notre méthode d'analyse de données, l'*analyse par théorisation ancrée* qui en est une traduction-adaptation (Paillé, 1994).

3.3 Personnes participantes

Afin de sélectionner les personnes participantes à cette recherche, une annonce a été placée dans divers lieux entourant l'UQAM (*voir Annexe A*) et l'information a été envoyée via les réseaux personnels et professionnels de la chercheuse. Aucun critère de sélection n'avait été émis au départ sinon l'intérêt du participant pour l'expérience et sa promesse de s'engager pour la totalité du projet de recherche. Les places ont été offertes aux premières personnes ayant manifesté leur intérêt. Une rencontre a eu lieu avant le premier atelier afin de donner des informations sur les exigences de la recherche, sur le contenu des ateliers de même que pour répondre aux questions des futurs participants. Enfin tous ont signé un formulaire de consentement avant de s'engager dans la formation à la création théâtrale et de participer à la recherche (*voir Annexe B*).

Tableau 3.1
Description sommaire des participants

Participant	Tranches d'âge	Sexe	Motivation	Expérience de la pratique théâtrale	Expérience antérieure avec la chercheuse
1	20-30 ans	F	Nourrie par la passion du théâtre	Moyenne	1 X 12 semaines
2	20-30 ans	H	Intéressé et curieux de vivre l'expérience	Moyenne	1 X 12 semaines
3	40 ans et +	F	Afin de réaliser un désir non réalisé depuis longtemps	Inexistante	Aucune
4	20-30 ans	F	Inspirée par l'expérience positive vécue avec la chercheuse dans le passé et désir profiter de la proximité du lieu de rencontre avec la résidence	Moyenne	3 X 12 semaines
5	40 ans et +	F	Inspirée par l'expérience positive vécue avec la chercheuse dans le passé	Moyenne	3 X 36 semaines
6	20-30 ans	F	Pour le plaisir et l'intérêt pour la création	Moyenne	2 X 12 semaines
7	40 ans et +	H	Intéressé par la création collective	Minimale	Aucune
8	30-40 ans	F	Intérêt pour la découverte	Moyenne	1 X 12 semaines
9	30-40 ans	F	Pour entrer dans le plaisir du jeu en privilégiant le travail du corps à l'intellectualisation	Minimale	Aucune
10	40 ans et +	H	Pour explorer le processus de la création théâtrale de façon plus spécifique	Moyenne	Aucune
11	30-40 ans	H	Intéressé et curieux de vivre l'expérience	Inexistante	Aucune
12	20-30 ans	F	Pour expérimenter la pratique théâtrale	Minimale	Aucune

Douze personnes ont été retenues et ce groupe ainsi formé fut composé de neuf femmes et trois hommes âgés entre 20 et 50 ans. Les motivations à participer à la recherche étaient variables pour chacun. L'expérience de la pratique théâtrale des participants est diversifiée. Nous la qualifions de trois façons : inexistante, minimale ou moyenne. Inexistant signifie que le participant n'a pris part à aucune expérience

théâtrale au cours de sa vie. Minimale signifie que le participant a pris part à quelques expériences seulement au cours de sa vie (en milieu scolaire essentiellement). Moyenne signifie que le participant a pris part à quelques expériences significantes au cours de sa vie (milieu scolaire ou atelier de formation ou production amateur).

Six participants avaient déjà suivi une ou des formations avec la chercheuse. Réalisées en milieu communautaire ou d'éducation populaire, ces formations offraient des expériences diverses : jeu d'acteur, dramaturgie, mise en scène, production de texte du répertoire ou atelier de création. Onze participants sur douze ont complété les dix semaines d'atelier, l'un ayant dû abandonner pour des raisons de santé.

3.4 Descriptions des instruments de collecte de données

Quatre types d'instruments de collecte de données ont été utilisés dans cette recherche et seront présentés ici dans l'ordre suivant : 1) Le journal d'accompagnement ; 2) Les captations vidéos ; 3) Le questionnaire ; 4) Les enregistrements sonores.

3.4.1 Le journal d'accompagnement

Le journal d'accompagnement, à l'image d'un journal de bord, est un document écrit où le chercheur note une variété d'informations. Selon Savoie-Zajc, quatre types de notes peuvent se retrouver dans un journal de bord : les notes dites de site, c'est-à-dire une description de ce qui se passe sur le terrain, les notes personnelles où sont consignés les sentiments et prises de conscience du chercheur, les notes méthodologiques qui font état des décisions méthodologiques du chercheur tout au long de sa démarche de recherche et enfin, les notes théoriques qui rendent compte

des interprétations du chercheur et du sens qu'il donne à ses données (Savoie-Zajc, 2009a).

La rédaction du journal d'accompagnement de cette recherche s'est réalisée en quatre étapes successives : 1) Présentation de la planification des ateliers de formation; 2) Pratique réflexive et autoévaluation spontanée suite au déroulement de l'atelier; 3) Prise de notes pendant le visionnement des captations vidéo; 4) Pratique réflexive au terme des visionnements des captations vidéo.

Lors de la première étape, nous avons rassemblé, organisé et explicité les divers éléments composant la planification des ateliers. La seconde étape, complétée au plus tard le lendemain des ateliers, nous a permis de colliger nos réflexions sur le déroulement et le contenu des rencontres. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord remémoré le déroulement chronologique de l'atelier, puis avons noté les changements apportés à la préparation initiale. Nous avons par la suite refait le récit de l'atelier en inscrivant nos commentaires, réflexions et impressions, le tout sous forme d'écriture spontanée. De plus, nous avons répondu à divers points de réflexion établis en amont du premier atelier (*voir Annexe C*) et avons complété une auto-évaluation (*voir Annexe D*). Lors de la troisième étape, nous avons procédé au visionnement des captations vidéo et avons noté les interventions et commentaires qui nous apparaissaient les plus pertinents, les nôtres comme ceux des participants. Nous avons ainsi consigné un important verbatim des ateliers. Au terme de ce travail et dans la quatrième étape, nous avons inscrit les impressions, les réflexions et les commentaires que nous avons eu à la suite du visionnement des captations vidéo.

Notre posture de personne accompagnatrice et de chercheuse étant intrinsèquement liée, c'est pourquoi nous avons retenu cet instrument de collecte de donnée qui s'est révélé nécessaire et approprié afin de garder les traces de notre pratique réflexive et

ainsi, constituer une banque de données d'une grande pertinence dans notre démarche de recherche.

3.4.2 Les captations vidéo

Chaque atelier a fait l'objet d'une captation vidéo. Cet instrument de collecte nous est apparu indispensable dans la mesure où il nous a permis de garder des traces du travail en atelier, de repérer le détail de nos interventions mais également les réactions et les commentaires des participants. Ainsi, il nous a été possible d'amasser un verbatim pertinent en lien avec la question de recherche. De plus, ces captations vidéo ont permis une mise à distance sur l'expérience réalisée en atelier et ont fortement contribué à nourrir nos réflexions sur notre pratique.

3.4.3 Le questionnaire

Au terme du processus, c'est-à-dire à la dixième semaine de rencontre, un questionnaire a été distribué à l'ensemble des participants (*voir Annexe E*). Ce questionnaire avait pour but de sonder les participants sur leur expérience dans le cadre des ateliers de formation à la création théâtrale. Nous souhaitions aller valider leur opinion concernant leur cheminement dans la formation mais également et surtout de vérifier leur point de vue au plan de l'accompagnement. Les réponses obtenues grâce à ce questionnaire nous ont permis d'avoir accès à des données significatives concernant les besoins individuels des participants de même que de cerner avec davantage de précision la teneur de leur réflexion personnelle sur l'accompagnement au terme de leur parcours de formation qui s'inscrivait aussi dans un cadre de recherche.

3.4.4 Les enregistrements sonores

Pendant le déroulement des ateliers de formation, un outil d'enregistrement était mis à la disposition des participants. Chacun était invité à l'utiliser au besoin afin de donner ses commentaires ou de partager ses réflexions sur son expérience en atelier. Nous souhaitions offrir la possibilité à ceux qui le désiraient de prendre la parole de façon individuelle et non devant l'ensemble du groupe et ainsi, collecter des données supplémentaires. Or, cet instrument de collecte de données s'est avéré inutile puisqu'inutilisé. Les participants ont en effet confirmé ne pas avoir eu le réflexe de l'utiliser et surtout de ne pas avoir ressenti le besoin d'y avoir recours, satisfait par les retours en équipe ou en grand groupe. Bien que les captations vidéo ne nous permettaient pas toujours d'avoir accès à l'ensemble de nos échanges avec les participants pendant le travail d'atelier ou en sous-groupes, nous avons choisi de ne pas insister et de prendre en note les commentaires pertinents à notre démarche de recherche et de les intégrer à notre journal d'accompagnement. Toutefois, à un moment, nous sommes allés vers les participants réunis en équipe dans le cadre d'un exercice afin d'aller chercher une information plus spécifique. Notre objectif était alors de leur poser des questions afin de savoir qu'elle utilité ils avaient fait de l'outil mis à leur disposition et comment cet outil avait contribué ou non à leur progression dans l'exercice. Les réponses ainsi obtenues ont fait l'objet d'un enregistrement sonore. Elles ont ensuite été colligées dans le journal d'accompagnement afin d'alimenter la réflexion sur notre pratique. Malgré la pertinence des données rassemblées dans ce cas précis, nous avons choisi de ne pas renouveler l'utilisation des enregistrements sonores. Il nous est apparu possible d'aller chercher ce type d'information par la captation vidéo ou encore par la prise de notes retranscrites dans le journal d'accompagnement.

La combinaison de ces différents types d'instruments de collecte nous a permis de procéder à la validation des données par la triangulation. Cette stratégie de recherche

a pour but de conduire le chercheur dans une compréhension et à une interprétation les plus riches possibles du phénomène étudié, de même que de l'amener à objectiver ses pistes d'interprétation en l'encourageant à recourir à des sources diverses de vérification (Savoie-Zajc, 2009b).

3.5 Description de la démarche de recherche.

Notre pratique professionnelle dans un contexte d'atelier théâtral offert à des participants adultes en milieu communautaire et d'éducation populaire, aura été le lieu d'émergence du questionnement nous menant à entreprendre cette démarche de recherche. En effet, nous cherchions au départ à définir le rôle que nous pouvions jouer auprès de ces adultes désirant s'adonner à la création théâtrale. En effectuant une revue de littérature afin de comprendre et de situer cette réalité dans le monde actuel, nous sommes arrivés à définir notre pensée et à faire des choix, à raffiner notre questionnement et ainsi articuler notre question de recherche : dans un contexte d'éducation non formelle, comment accompagner le participant adulte dans un processus de formation à la création théâtrale ?

Ensuite, un travail d'exploration et de compréhension théorique nous a permis de poser des bases conceptuelles sur lesquelles s'appuyer dans notre démarche de recherche. Nous souhaitons ainsi rencontrer nos objectifs de recherche qui, nous le rappelons, étaient de dégager des références sur lesquelles nous appuyer dans la mise en œuvre d'un accompagnement pouvant s'appliquer dans un contexte d'éducation non formelle destiné à des adultes de tous les horizons, et ce, dans le but d'améliorer, de réguler et de renouveler nos pratiques d'accompagnement. Cette étape, dont la portée a été explicitée dans le chapitre II, ne se rapporte pas uniquement à un moment précis mais s'est bonifiée au cours de la démarche de recherche, répondant ainsi aux

besoins et aux interrogations issues de la pratique en atelier et des réflexions qui en découlent.

En ciblant le type de données que nous désirions collecter, nous avons été en mesure d'élaborer les instruments visant à en faire la collecte. De plus, nous avons orchestré les démarches nécessaires afin de recruter des personnes souhaitant participer à notre recherche.

Un travail de planification a été réalisé et visait à ériger toutes les dimensions de la formation. Il est important de préciser que la planification détaillée des dix ateliers n'a pas été complétée avant le début de la première semaine de travail. Elle s'est plutôt réalisée au cours de la démarche de recherche, ce qui nous a permis d'ajuster certaines dimensions de l'accompagnement. Ainsi, nous avons été en mesure de réguler nos pratiques, de modifier des interventions à la suite de certains acquis liés aux ateliers réalisés, d'adapter le contenu des exercices et l'angle des retours réflexifs.

Comme nous l'avons spécifié précédemment, la collecte des données a été réalisée tout au long des dix semaines d'ateliers. Le traitement, l'analyse et l'interprétation des données a ensuite été effectué en conformité avec les étapes de la méthode d'analyse par théorisation ancrée, elle a mené à une modélisation de notre pratique d'accompagnement.

3.6 Méthode d'analyse par théorisation ancrée

L'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) est une forme d'analyse qualitative qui vise à « générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation

progressives et valides de données empiriques qualitatives» (Paillé, 2009c, p.206). *L'analyse par théorisation ancrée* est une adaptation de la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967). Les différences fondamentales entre ces deux approches sont que *l'analyse par théorisation ancrée* n'est pas considérée comme une stratégie générale de recherche qualitative, mais bien comme une méthode d'analyse de données qui vise la théorisation d'un phénomène plutôt que la production d'une théorie et qui est détaillée en terme d'étapes successives dans une démarche itérative plutôt que sous l'angle d'opérations multiples de codage (Paillé, 1994).

Pour Paillé, une nette distinction est à faire entre la production d'une théorie et la démarche de théorisation. En effet pour cet auteur, théoriser c'est : « dégager du sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, théoriser, ce n'est pas, à strictement parler, faire cela, c'est d'abord *aller vers* cela; la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat » (Paillé, 1994, p. 149-150).

Ceci dit, cette démarche de théorisation doit toujours être *ancrée (grounded)* dans les données empiriques recueillies. L'une des caractéristiques fondamentales de cette méthode d'analyse est en effet que l'analyse des données se réalise à la même période que la collecte des données. Ainsi, la théorisation s'élabore et se valide de façon quasi simultanée, et ce, par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence. C'est donc là une démarche itérative dans la mesure où le chercheur procède par approximations successives, et ce, jusqu'à la validité et la fiabilité voulues (Paillé, 1994). La démarche d'analyse est donc un processus de questionnement de même qu'un moyen de parvenir à des constats et les changements apportés aux instruments de collecte de données sont considérés comme des gages de la progression du chercheur (Paillé, 2009c).

Bien qu'elles ne s'inscrivent pas nécessairement dans une progression linéaire et que leur ampleur tend à varier au cours du processus, six étapes marquent la démarche d'analyse par théorisation ancrée : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

3.6.1 Codification

La codification consiste à cerner l'essence de ce qui est exprimé dans les données brutes en procédant à une reformulation, et ce, en prenant soin de demeurer au plus près du propos initial. Ainsi, dès la troisième semaine d'atelier, nous avons procédé à une lecture attentive du journal d'accompagnement et avons tenté de « dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne le propos développé à l'intérieur du corpus » (Paillé, 1994, p.154). C'est par des mots ou des expressions que nous avons ainsi qualifié cette matière. Par exemple, le propos de la chercheuse tel qu'il est rapporté dans le journal d'accompagnement relié à l'atelier 2 *en tenant compte du temps qu'il nous reste, j'adapte le temps de l'impro pour qu'on puisse la retravailler*, constitue un énoncé que nous avons codifié en inscrivant dans la marge du journal d'accompagnement la phrase, *s'adapter dans l'action*. Cette opération de codification a ainsi chevauché la préparation et la réalisation des ateliers et s'est donc réalisé à la même période que la collecte des données. Ces codes ont ensuite été regroupés, comparés, ordonnés afin d'en dégager les filiations ou les discordances, pour en saisir le sens et la portée et ainsi entrer plus profondément dans la compréhension du phénomène. C'est à cette étape que le passage de la codification à la catégorisation s'est effectué.

3.6.2 Catégorisation

La catégorisation est une opération fondamentale dans *l'analyse par théorisation ancrée*. Elle vise à « porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données » (Paillé, 1994, p.159). Ainsi le chercheur a recours à la catégorie, c'est-à-dire un mot ou une expression qui désigne, à un niveau relativement élevé d'abstraction, le phénomène perceptible dans le corpus de données » (Paillé, 2009c). Les codes initiaux ont été analysés afin d'en saisir la possible portée conceptuelle. De ce travail a émergé une première liste de catégories. Par exemple la phrase s'adapter dans l'action, produite à l'étape de la codification, s'est inscrite dans une première phase de catégorisation en se résumant par le terme capacité d'adaptation.

Le corpus a ensuite été repris afin de valider si ces catégories s'appliquaient bien aux données. Ce faisant, un long travail de raffinement s'est amorcé afin d'arriver à une conceptualisation plus riche et plus juste. Nous avons réorganisé et peaufiné les catégories en regroupant les énoncés qui y étaient reliés. Chemin faisant, nous avons développé notre sensibilité théorique, c'est-à-dire « la capacité de tirer un sens des données, de nommer les phénomènes en cause, d'en dégager les implications, les liens, de les ordonner dans un schéma explicatif, bref de les analyser, de les théoriser » (Paillé, 1994, p.160). Ainsi, le terme capacité d'adaptation a été remplacé en cours de route par celui d'adaptabilité. Ceci dit, et au terme d'une réflexion féconde qui remettait en perspective chacune des catégories proposées dans un premier temps, nous avons conclu que la catégorie adaptabilité serait plus nommée avec plus de justesse, adaptabilité et souplesse, et constituait en fait une forme de la catégorie plus englobante qu'est l'attitude.

Au final, nous avons cherché à définir les catégories, à en dégager les propriétés, à en spécifier les conditions d'existence et à en identifier les diverses formes. Cette étape a

contribué une fois de plus à parfaire et à consolider les catégories qui sont en définitive : préparation, attitudes, moyens, mesures de soutien au développement des connaissances et facilitateurs d'interactions entre les pairs.

3.6.3 Mise en relation

La troisième opération consiste à établir des liens entre les catégories : c'est la mise en relation. Le travail se fait à deux niveaux puisqu'il s'agit de mettre en lumière les liens entre les catégories telles qu'elles se présentent dans le corpus et également de découvrir les liens entre les phénomènes désignés par les catégories de même qu'à chercher des liens possibles entre ces phénomènes. C'est là une opération d'une grande complexité dans la mesure où le chercheur doit tenir compte des multiples dimensions de la catégorie puisque c'est l'ensemble de ses composantes qui peuvent être mises en relation (Paillé, 1994). Nous avons ressenti le besoin de schématiser chacune des catégories et leurs multiples composantes afin d'arriver à une plus grande clarté dans notre compréhension (*Voir Annexes I, J, K, L, M*). Nous avons noté les liens qui nous apparaissaient porteurs de sens et avons ainsi raffiné notre interprétation. Par exemple, nous avons constaté que le fait d'entretenir des attitudes adéquates est, contrairement à la préparation, en lien direct avec les interventions auprès des participants. Ainsi, les attitudes n'aident pas directement la personne accompagnante au moment de sa préparation. Toutefois, elles contribuent réellement à mieux réaliser les moyens, les mesures de soutien au développement des connaissances et les facilitateurs d'interactions entre les pairs. Enfin, notons que les catégories ont elles-mêmes été raffinées au terme de cette étape de la mise en relation, ce qui témoigne bien du caractère itératif de cette méthode d'analyse des données. Ainsi, les schématisations des catégories présentées dans les annexes I, J, K, L, M sont représentatives d'une étape précise de la méthodologie et peuvent donc présenter

certaines différences d'avec les catégories finales telles qu'on les retrouve dans la présentation des résultats.

3.6.4 Intégration

La mise en relation a été le tremplin vers une plus grande compréhension du phénomène. Cette étape comprise comme la quatrième opération de la méthode par théorisation ancrée est nommée l'intégration. Elle vise à cerner le phénomène émergeant de la théorisation et donc l'objet définitif de la recherche. *Le champ d'action de l'accompagnement*, nous est apparu comme un thème pertinent et évocateur afin de faire état du résultat de l'activité d'intégration. C'est précisément ce *champ d'action* qui a fait l'objet d'une modélisation.

3.6.5 Modélisation

C'est en effet au terme de l'opération d'intégration que peut se réaliser la modélisation qui consiste « à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. L'activité scientifique consiste en bonne partie à caractériser sous une forme type les phénomènes observés, souvent dans un but de prédiction » (Paillé, 1994, p.174). Notre effort de modélisation constitue l'essence de notre interprétation et fait l'objet d'une présentation détaillée dans le quatrième chapitre de ce mémoire.

3.6.6 Théorisation

Paillé présente la théorisation comme constituant la dernière opération de la méthode d'analyse par théorisation ancrée. Il insiste toutefois sur le fait que, ce n'est pas une

étape proprement dite, mais davantage le moment de consolider la théorisation développée à travers l'ensemble du processus (Paillé, 2009c). «La théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat» (Paillé, 1994, p. 149). Bien que nous ayons présenté ici les étapes de l'analyse et de l'interprétation de nos données en tenant compte des opérations successives de la méthode d'analyse par théorisation ancrée, il nous apparaît important de spécifier que notre parcours n'a pas été entièrement caractérisé par cette linéarité.

Ainsi, nous avons débuté la codification du corpus au moment où nous réalisions encore la collecte des données. Malgré le fait que cette étape n'ait pas été déterminante au niveau conceptuel dans la mesure où la codification demeurerait au plus près des données du corpus, il nous a tout de même été possible d'entrevoir certaines prémisses de réflexion sur l'accompagnement que nous avons cru bon de mettre à l'épreuve de la pratique. Par exemple, le fait de relever dès les premiers ateliers l'importance de poser des questions ouvertes ou encore de susciter la réflexion du participant sur son apprentissage, nous aura incité à une diversité d'interventions en ce sens dans l'ensemble de la formation. Le travail de codification s'est peu à peu atténué afin de laisser place à l'effort de catégorisation. Les catégories déterminantes ont été construites et consolidées dans notre parcours par d'incessants allers-retours dans le corpus. La mise en relation des catégories n'a pas été une finalité en soit puisqu'elle a permis de révéler certaine précision à apporter ce qui a contribué à l'enrichissement des catégories. Notre modélisation s'est bâtie autour de ces catégories et s'est concrétisée au terme de l'effort d'intégration. C'est précisément ce parcours itératif qui constitue l'essence de notre théorisation.

3.7 Conclusion

Ce chapitre nous aura permis de préciser les fondements liés à la recherche qualitative. Nous aurons soulevé la parenté de notre posture de chercheuse avec le paradigme compréhensif ainsi que la filiation avec la posture d'analyse de l'induction analytique. Nous aurons été à même de présenter sommairement les personnes participantes à cette recherche ainsi que les démarches effectuées pour leur sélection. Nous avons également décrit les instruments de collecte de données que sont le journal d'accompagnement, les captations vidéo, les questionnaires et les enregistrements sonores. Nous aurons procédé à la description de notre démarche de recherche, exposé les fondements de la méthode d'analyse de données par théorisation ancrée et expliciter notre processus d'analyse et d'interprétation des données.

Maintenant que les différents aspects méthodologiques sont connus, nous procéderons dans le prochain chapitre à la présentation des résultats de cette recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Nous rappelons que notre question de recherche visait à comprendre comment accompagner le participant adulte engagé dans un processus de formation à la création théâtrale. Nos objectifs de recherche consistent principalement à améliorer, à réguler et à renouveler nos pratiques d'accompagnement, et ce, en posant un regard réflexif et critique sur le travail réalisé dans le cadre d'ateliers de formation à la création théâtrale. En rendant compte de notre démarche de recherche et en modélisant notre pratique, nous souhaitons dégager des références sur lesquelles nous appuyer dans la mise en œuvre d'un accompagnement qui pourra s'appliquer dans un contexte d'éducation non formelle destiné à des adultes de tous les horizons. Comme nous l'avons précisé précédemment, cinq catégories ont émergé de notre travail d'analyse : préparation, attitudes, moyens, mesures de soutien à la construction des connaissances et facilitateurs d'interactions entre les pairs. Parce qu'elles constituent les fondements sur lesquels s'est érigée notre modélisation, nous présenterons dans ce chapitre les définitions et les composantes de ces catégories telles qu'elles ont été ciblées lors de notre démarche d'analyse. Nous serons ainsi en mesure, dans le chapitre V, d'exposer et d'explicitier notre modélisation et de présenter notre interprétation des résultats.

4.2 Préparation

La préparation est une étape préalable au déroulement des ateliers et est composée de deux actions principales : la planification et l'anticipation. C'est un travail organisationnel qui vise à cibler et à élaborer l'ensemble des dimensions qui composent la formation à la création théâtrale.

4.2.1 Planification

La phase de planification permet à la personne accompagnatrice d'ériger toutes les dimensions de la formation : visées et contenu de la formation, organisation de l'espace, accueil des participants, mise en contexte et consigne, échauffement, exercice, outil, retour réflexif et divers aspects à considérer à l'égard de la personne accompagnatrice.

4.2.1.1 Visées et contenu de la formation

En planifiant les visées et le contenu de la formation, la personne accompagnatrice définit les intentions pédagogiques reliées à chacun des ateliers, mais également à la formation dans son ensemble (*voir Annexe F*). Ce cadre lui permettra d'avoir une meilleure vision globale et ainsi de faire les choix qui s'imposent pour favoriser une progression des apprentissages.

4.2.1.2 Organisation de l'espace

L'organisation de l'espace amène la personne accompagnatrice à tenir compte des besoins matériels et spatiaux favorables au déroulement de l'atelier, et ce, afin de créer un espace accueillant et fonctionnel et ainsi optimiser le temps de création des

participants. En ayant complété l'organisation de l'espace avant l'atelier, la personne accompagnatrice est davantage détendue et confiante et entièrement disponible aux participants dès leur arrivée. De plus, il arrive que la disposition de l'espace suscite la curiosité des participants et nourrisse ainsi l'enthousiasme général.

4.2.1.3 Accueil des participants

Il est avantageux de prévoir du temps et des interventions en vue d'accueillir les participants afin de faciliter les contacts et ainsi instaurer un climat de travail sain dans le groupe. Faire les présentations entre les individus, faciliter les échanges entre les personnes avant de débiter l'atelier en posant des questions ou en lançant des sujets de discussion, être accueillante, chercher à intégrer tous les participants, prendre les devants afin de mettre les gens à l'aise sont autant d'actions à privilégier, et ce particulièrement dans les premières semaines de rencontre où les participants ne se connaissent pas encore. Lors du premier atelier, il est bon de planifier une discussion structurée où chacun aura à répondre à quelques questions et ainsi prendre la parole devant le groupe, se présenter et en apprendre un peu plus à propos des autres. À l'occasion d'un premier contact avec leurs pairs, certaines personnes y trouveront un espace sécurisant pour s'exprimer et cela participe à la création d'un sentiment d'appartenance au groupe.

4.2.1.4 Mise en contexte et consigne

La mise en contexte est une intervention qui consiste à donner de l'information sur le déroulement global de l'atelier ou encore sur un de ses segments. Nous dirons par exemple, *on va faire un petit échauffement pour commencer, après on va revenir sur*

la semaine dernière et je vais vous parler de ce qu'on va faire ce soir (C-A2).¹ La mise en contexte est simple et concise, elle donne une orientation au travail qui sera fait tout en permettant au participant de se situer d'emblée face au contenu de la rencontre. Cette façon de faire est sécurisante pour certaines personnes.

La consigne est cette intervention qui consiste à donner les instructions associées aux différentes phases du travail recherché. Elle comporte trois composantes majeures: la présentation globale de l'exercice, la description chronologique des étapes rencontrées dans le travail d'élaboration et la présentation des résultats attendus (formation des équipes, temps consacré à l'élaboration, à la durée de la présentation, aux objectifs poursuivis, à la forme finale de l'objet théâtral). La clarté et la structure de la consigne sont également des aspects à considérer lors de la planification. Nommer les actions à venir avec précision en utilisant les termes adéquats tout en demeurant accessible et éviter les zones d'incompréhensions sont autant de repères sur lesquels s'appuyer pour donner davantage de clarté à une consigne et ainsi, permettre au participant de se situer facilement quant à l'action à réaliser. Une structuration adéquate quant à l'ordre d'arrivée des informations à communiquer participe également à une meilleure clarté. Il est en effet avantageux de prévoir une arrivée progressive des renseignements qui seront communiqués aux participants pour éviter toute confusion parce qu'il y a trop d'informations à traiter. Par exemple, il est bénéfique d'organiser ses explications pour faciliter l'alternance entre le temps d'écoute et le temps de travail en donnant un moment de départ clair et en évitant de donner des consignes quand le jeu est commencé et que tous sont déjà en

¹ Le *verbatim* issu des diverses sources de collecte est identifié dans le texte lorsque cela s'avère pertinent. Pour mieux les départager, les énoncés sont écrits en italiques. Les propos de la chercheuse sont indiqués par un « C », ceux des participants par un « P » et nous indiquons l'atelier auquel ils se rattachent. Ainsi, nous lirons (C-A1) pour les propos de la chercheuse énoncés à l'atelier 1. De plus, nous indiquons par un « Q » les éléments tirés du questionnaire qui est suivi du numéro de la question. Ainsi nous lirons (Q-6) pour la réponse d'un participant à la question #6 du questionnaire.

mouvement. La consigne est donc variable selon la nature de l'exercice proposé et il appartient à la personne accompagnatrice de l'organiser en lien avec les choix effectués au regard des visées de la formation ou des objectifs spécifiques aux exercices. Par exemple, il est souvent profitable de donner l'ensemble des consignes à un seul moment, mais il peut également être utile à certaines occasions de segmenter la consigne pour entretenir le mystère, maintenir l'attention et ainsi susciter la curiosité du groupe.

4.2.1.5 Échauffement

L'échauffement a toujours lieu en tout début de rencontre. Il est constitué d'une série d'exercices simples effectués en groupe et vise à amener le participant à bouger et à se préparer à l'atelier dans une ambiance ludique. Il est considéré comme une prémisse de ce qui sera abordé au cours de l'atelier et en ce sens, il doit être élaboré en tenant compte des intentions spécifiques énoncées au début de l'atelier. *Je crois que ce moment de jeu nous permet vraiment « d'arriver ». Arriver dans le local, dans le travail de l'atelier, dans le groupe, dans son corps... C'est une belle zone de transition entre notre journée et le travail que nous nous apprêtons à faire. Tout le monde est un peu dissipé au départ, mais l'exercice permet de se recentrer et d'entrer dans le jeu (C-A3).*

4.2.1.6 Exercices

Les exercices participent à la mise en place des propositions d'apprentissage où les participants sont amenés à élaborer de courtes formes théâtrales. La planification des exercices prend en compte deux composantes : le déclencheur et le déroulement.

Par déclencheur, nous faisons référence aux indications qui sont faites aux participants et qui visent à les inspirer et à donner une impulsion ou une orientation à

leur travail. Le déclencheur peut prendre différentes formes : thème, amorce d'une situation, une ou des images, un espace aménagé, un ou des objets, etc. Il doit constituer une contrainte adéquate et accessible pour tous. Un déclencheur qui inspire une personne peut en bloquer une autre et c'est dans la variété des propositions que chacun y trouve son compte. Or, le choix des déclencheurs doit tenir compte de la diversité des individus et aspirer à rejoindre une majorité. Cette prédisposition à inspirer le participant est un élément important du déclencheur puisque comme l'attestent certains résultats du questionnaire *avoir des propositions qui m'inspirent* (Q-6) est l'élément qui a le plus aidé le tiers des participants dans les moments d'élaboration des courtes scènes. Le déclencheur doit donc offrir une diversité de possibilités et ce, tout en proposant un équilibre entre contrainte et latitude sinon pour un participant cela devient *plus un handicap que d'avoir trop de liberté* (P-A7). Un autre ajoute que *ça prend un minimum de balises* (P-A7). Certains, comme ce participant *aime bien avoir une consigne ou une intention, ou une mise en situation qui m'aide à avoir quelque chose sur quoi se baser, quelque chose pour partir et ensuite explorer* (P-A6).

Planifier le déroulement de l'exercice implique de cibler des contraintes de temps adéquates de même que de proposer un fonctionnement de travail pertinent, et ce, en lien avec les intentions fixées au départ. De plus, prévoir la constitution des équipes dans la planification des exercices peut parfois être efficace notamment si cela assure la diversité et le brassage des groupes. Cette façon de faire contribue à gagner du temps dans l'enchaînement de l'atelier.

4.2.1.7 Outil

Selon l'exercice ciblé, il peut être nécessaire d'offrir un outil au participant afin de le guider ou le soutenir dans son travail de création. Par exemple, lors de l'atelier 2 qui portait sur le personnage, nous avons offert à chacun une fiche de personnage (*Voir*

Annexe G). Cette fiche faisait partie intégrante de l'exercice et guidait le participant dans la création de son personnage. Nous avons choisi d'offrir à nouveau cette fiche lors des ateliers 4 et 10. Ces fiches ont été utilisées comme aide-mémoire dans la construction du personnage et bien que ce ne soit pas tout le monde qui en a fait usage, elles ont été pertinentes pour certains.

Lors de l'atelier 3, nous avons fourni un autre outil aux participants (*Voir Annexe H*). Composé d'une série de questions à aborder, cet outil se voulait un support dans le déroulement de leur travail de création. Nous avons questionné les participants sur l'intérêt et la nécessité de cet outil dans leur démarche et avons recueilli leur propos via un enregistrement sonore. Sur trois équipes, deux ont soutenu qu'en cherchant la situation, elles ont trouvé de façon naturelle les réponses aux diverses questions. L'outil n'était pas limitant au contraire, ce fut plutôt une base, un aide-mémoire auquel se référer en fin de parcours. Une équipe sur trois explique qu'elle a réalisé une tempête d'idée en répondant point par point aux éléments fournis dans l'outil qui a été d'une aide certaine puisque, comme le spécifie une participante : *sinon on se serait vraiment perdu* (P-A3).

Ces deux expériences confirment la pertinence de planifier des outils à offrir aux participants, et ce, en tenant compte des objectifs et des besoins ciblés pour certains exercices proposés. Nous croyons que bien qu'ils soient facultatifs pour certains, ils sont utiles pour d'autres et que par conséquent le travail de la personne accompagnatrice est de mettre à la disposition des personnes des moyens visant à soutenir tous les individus qui s'engagent dans un processus de création.

4.2.1.8 Retour réflexif

Dans le cadre de cette formation à la création théâtrale, les retours réflexifs sont des moments d'échange sur les expériences réalisées au cours des ateliers. Ils ont lieu à

divers moments du déroulement de l'atelier de formation, soit pour revenir sur l'atelier précédent ou pour aborder des questions plus globales sur le processus de création. Après les exercices, ces retours permettront également de mettre en lumière les difficultés rencontrées et les apprentissages réalisés au cours de l'expérience. Planifier les retours réflexifs aide à cibler les sujets de réflexion qui seront proposés aux participants. Cette étape permet également de préparer les informations qui seront partagées le cas échéant et de mettre en place une série de questions en lien avec le contenu traité. Bien que les discussions soient totalement ouvertes, la planification est nécessaire puisque le contenu de ces retours ne doit pas être laissé au hasard. Au contraire, ils doivent être prévus et organisés afin de guider et de stimuler les participants dans leur réflexion.

4.2.1.9 Divers aspects à considérer à l'égard de la personne accompagnatrice.

Dans l'étape de la planification, la personne accompagnatrice aura avantage à choisir des exercices qui l'inspirent, à cibler ses façons de travailler et à se laisser du temps pour assimiler sa planification. Ce faisant elle sera en meilleure position pour accompagner le participant lors des ateliers de formation.

4.2.2 Anticipation

Le travail d'anticipation se réalise au terme de la planification et vise à compléter la préparation. Il s'agit alors de se projeter dans l'atelier et d'imaginer ce qui pourrait survenir et modifier les différentes composantes de la planification. Cette étape permet à la personne accompagnatrice d'être mieux préparée à pallier à diverses éventualités telles que les déplacements des participants, le fonctionnement du matériel technique et ses problématiques, les retards et les absences, les résultats des

échauffements et des exercices, les problématiques liées à la gestion du temps et les réponses aux questions formulées par les participants.

4.2.2.1 Déplacements des participants

En tenant compte de l'organisation de l'espace tel qu'il a été planifié ainsi que des exigences liées aux échauffements et aux exercices, il est possible d'anticiper les déplacements des participants afin de contourner certains problèmes qui pourraient constituer des obstacles à la réussite, et ce, particulièrement dans le cas où l'espace disponible est réduit. Une bonne anticipation évite de nourrir la confusion chez le participant ou de donner l'impression d'un exercice mal préparé ou inadéquat.

4.2.2.2 Fonctionnement du matériel technique et ses problématiques

Dans le cas où il s'avère nécessaire d'avoir recours à du matériel technique, il est important d'en maîtriser le fonctionnement avant l'arrivée des participants et d'entrevoir les problèmes qui y sont potentiellement reliés et qui pourraient surgir au fil de l'atelier, et ce, afin de s'assurer de la réalisation des ateliers tels qu'ils ont été planifiés.

4.2.2.3 Retards et les absences

Les retards et les absences ont des impacts considérables sur le groupe, les exercices et leur déroulement. Par exemple, il est important d'anticiper si le retard d'un participant compromet sa compréhension du déroulement de l'atelier ou si un exercice planifié pour des équipes de deux personnes est aussi pertinent s'il est réalisé à trois participants. Réfléchir à ce type de question permet d'envisager des possibilités afin de moduler le travail en situation tout en maintenant la qualité des propositions.

4.2.2.4 Résultats des échauffements et des exercices

Songer aux résultats des échauffements et des exercices permet d'entrevoir les difficultés qui pourraient y être reliées et des alternatives à mettre en œuvre pour y pallier. Par exemple, dans le cas d'un échauffement nécessitant de bonnes capacités physiques, il est avantageux d'entrevoir des spécifications à ajouter à la consigne si certaines personnes avaient de la difficulté à réaliser certains mouvements proposés.

4.2.2.5 Problématiques reliées à la gestion du temps

Selon les capacités et les intérêts des participants, il se peut que certains terminent bien avant le temps d'élaboration alloué. Dans ce cas, il est avantageux d'avoir planifié une seconde consigne visant à complexifier ou à approfondir le travail amorcé. Ainsi, nous offrons la possibilité aux participants déjà engagés dans le processus de création d'aller plus loin. Il est donc important de prévoir plusieurs outils et idées sur lesquels s'appuyer ou rebondir dans de telles situations. *Rien de pire que d'avoir trop de temps et soudainement rien à proposer... le syndrome de la page blanche n'est vraiment pas de mise lorsqu'on est devant un groupe à accompagner ! (C-A2)*

De la même façon, un exercice peut s'avérer beaucoup plus difficile que prévu ou nécessiter davantage de temps d'élaboration ou de présentation. Ainsi, et afin d'éviter d'escamoter la progression des apprentissages, il importe de se concentrer sur les exercices incontournables tout en prévoyant des alternatives à envisager dans le travail.

4.2.2.6 Réponses aux questions posées

Anticiper les réponses aux questions posées aux participants, dans les retours réflexifs notamment, permet de faire des projections en lien avec le contenu abordé au cours de l'atelier. La personne accompagnatrice approfondit ainsi sa propre réflexion en amont et peut mieux accompagner l'évolution des discussions du groupe ou relancer les échanges en anticipant des sous-questions.

4.3 Attitudes

Les attitudes sont présentes en permanence chez la personne accompagnatrice et se manifestent à toutes les étapes des ateliers. En effet, une attitude se définit comme « un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive dynamique sur le comportement » (Allport cité dans Ghiglione et Richard, 1992, p. 215, cité dans Raynal F. et A. Rieunier, 1997, p.45). L'influence de l'état mental sur le comportement est un élément important à considérer dans la mesure où cela a des conséquences sur les interventions de la personne accompagnatrice auprès des participants. Six attitudes ont émergé avec récurrence de notre analyse des données et feront l'objet d'une brève présentation : écoute, adaptabilité et souplesse, disponibilité, ouverture et positivité, humour.

4.3.1 Écoute

Avoir une attitude d'écoute consiste à prêter une attention constante à ce qui se déroule dans l'atelier. Ainsi, il est primordial d'offrir une présence entière lors de nos échanges avec le participant. En ce sens, il sera important de ne pas discuter avec une personne en tendant l'oreille à ce qui se passe dans une autre équipe par exemple. De

plus, selon leur niveau d'énergie du jour ou leur inspiration personnelle face à l'exercice, les participants peuvent réagir de façons différentes. Certains ont besoin de plus de soutien tandis que d'autres sont plus autonomes. *Je valide s'il comprend bien, si mes commentaires l'éclairent. Je vois bien à son non verbal que ce n'est pas tout à fait le cas...* (C- A3). Une bonne qualité d'écoute permettra en effet de décoder le langage verbal et non verbal du participant, et ce, dans le but de mieux cerner ses besoins.

La personne accompagnatrice aura également à intervenir auprès des équipes en travail de création. Être à l'écoute permettra de cibler adéquatement les moments pertinents pour intervenir en ce sens. *Il faut faire attention de trouver le bon moment, de ne pas interrompre la discussion, le travail de création* (C-A3). En effet, certains groupes seront visiblement très animés dans leur échange et s'immiscer dans ce contexte risque davantage de ralentir les élans.

Être à l'écoute du groupe dans son ensemble est également capital puisque cela guide la personne accompagnatrice dans son approche ou influence l'orientation de ses interventions. L'accompagnement est en effet différent si l'on se trouve devant un groupe en panne d'énergie, visiblement peu inspiré par l'exercice ou en proie à diverses incompréhensions versus un groupe débordant d'enthousiasme et d'idées face à la proposition.

4.3.2 Adaptabilité et souplesse

Par adaptabilité, nous entendons cette capacité de la personne accompagnatrice à pouvoir s'adapter et à faire preuve de souplesse en modifiant son comportement, en fonction d'un événement qui se présente en situation. Il s'agit d'une attitude fondamentale à développer et à entretenir puisqu'elle est constamment sollicitée au cours des ateliers de formation. Il arrive en effet qu'un participant ait des demandes

particulières, qu'il éprouve des difficultés, ait des intérêts ou des besoins spécifiques tels que : réclamer davantage de temps de préparation, vouloir modifier la contrainte ou désirer présenter une expérimentation devant le groupe, etc. Sans perdre de vue les intentions poursuivies dans le cadre de l'atelier, la personne accompagnatrice cherchera à prendre en compte les besoins des participants et à adapter le contenu de la rencontre en conséquence. Pour le faire, elle doit cependant considérer le temps dont elle dispose, le fil conducteur de sa séquence d'apprentissage et aussi prendre en considération l'intention pédagogique poursuivie. Enfin, elle va évaluer la situation au regard de la progression du groupe et non pas uniquement d'un seul individu.

Les exercices proposés sont les éléments les plus susceptibles d'être modifiés ou ajustés à la suite des demandes des participants. La personne accompagnatrice a donc avantage à bien en maîtriser le contenu et à connaître les diverses possibilités à envisager pour leur adaptation. Ainsi, ajuster le temps de préparation ou modifier une contrainte agira sur certaines composantes de l'apprentissage prévu ou sur les résultats escomptés de la présentation. De plus, la personne accompagnatrice doit être attentive au déroulement de l'exercice, à la progression des participants et demeurer ouverte aux moments qui lui semble les plus féconds : *J'ai décidé sur place que je ne voulais pas faire l'exercice de la danse. Je ne le sentais plus. J'aime beaucoup avoir cette liberté de créer le contenu de la rencontre selon mes feelings, selon ce qui ressort, selon les intérêts des gens, bâtir sur ce qui se construit en temps réel* (C-A2). Ainsi, il sera opportun de choisir s'il est avantageux d'approfondir certaines dimensions ou, au contraire, de demeurer dans l'exploration spontanée dans le but de réinvestir les acquis dans un exercice subséquent.

4.3.3 Disponibilité

Être disponible consiste à demeurer accessible tant mentalement que physiquement. Pour ce faire, nous pouvons être disponibles du regard par exemple ou encore souligner au groupe que nous allons circuler à travers les équipes pendant l'exercice et qu'ils peuvent nous poser des questions ou solliciter notre aide à tout moment. Les participants ne sont pas toujours à l'aise de formuler des questions ou à demander de l'aide. Cette disponibilité incite les participants à ne pas hésiter à s'adresser à la personne accompagnatrice. Cette attitude contribue à créer un climat de confiance et de sécurité pour certains participants : *oui, je pense qu'on a besoin [...] de savoir que t'es là* . (P-A8)

4.3.4 Ouverture et positivité

Entretenir une attitude d'ouverture consiste à abolir tous les préjugés ou les limites quelles qu'elles soient dans le processus de formation à la création théâtrale et ce, en se montrant ouvert et réceptif à l'ensemble des propositions des participants.

Cultiver une attitude positive consiste à mettre de l'avant le bon côté des choses en insistant sur les acquis engendrés par l'expérience et les résultats intéressants qui en découlent. Il peut arriver que des participants se dévalorisent ou déprécient leur travail ou celui des autres. La personne accompagnatrice pourra nommer les difficultés rencontrées dans le travail afin de les départager des capacités de l'individu.

Une attitude positive contribue également à encourager les participants à franchir les obstacles rencontrés et participe à la motivation du groupe. Souligner la progression, identifier ce qui fonctionne bien et faire valoir les réussites contribue également à motiver les participants. En se plaçant en état de jeu et en rendant son plaisir

contagieux ou encore en alimentant les discussions en lançant des idées ou des questions pour maintenir le rythme des échanges. Ainsi, la personne accompagnatrice agit de façon positive et est motivante.

4.3.7 Humour

Lorsqu'il est fait dans le respect des personnes, l'utilisation de l'humour favorise l'établissement d'un climat convivial et ludique. En plus de détendre l'atmosphère, l'humour *dédramatise certaines situations ou désamorce certains malaises ou conflits* qui peuvent survenir dans le travail en équipe. Il importe cependant d'insister sur le côté comique d'une situation ou d'un comportement afin de pouvoir l'exploiter à des fins de création.

4.4 Moyens

Les moyens sont des actions ciblées mis en œuvre par la personne accompagnatrice et qui ont comme objectif commun d'appuyer le participant dans son travail de création et dans sa réflexion sur sa pratique. Ils sont composés de paroles, de gestes et d'actions spécifiques dirigés vers le participant. Notre recherche nous permet de dégager huit moyens importants qui ont été utilisés lors des ateliers et qui sont présents à chacune des étapes de leur déroulement : *rétroaction; modelage; reformulation; validation; réinvestissement ; questionnement; observation et ; réponse aux demandes et aux besoins des participants.*

4.4.1 Rétroaction

La rétroaction consiste à donner des informations aux participants à la suite d'une séquence de travail. La personne accompagnatrice se réfère à ses propres perceptions

de même qu'à sa compréhension de ce qui lui est présenté ou de ce que les participants cherchent à communiquer à un public, c'est-à-dire leur intention de création. Par exemple, en faisant part d'une observation, elle offre une occasion à chacun de valider ce qui a été projeté. Ces interventions sont souvent le tremplin vers des réflexions fécondes qui permettent aux participants de mieux comprendre les processus qu'il a mis en œuvre et sa réalisation qui en est le résultat et ainsi, d'évoluer dans sa démarche.

4.4.2 Modelage

Faire du modelage signifie ici se donner en exemple. La personne accompagnatrice a en effet avantage à ne pas se contenter de donner un exemple en se limitant aux mots, mais bien à utiliser elle-même son corps et sa voix et à entrer en état de jeu. Ce faisant, elle offre au participant une occasion de compréhension qui passe par l'observation du réel. Lors de l'échauffement par exemple, certains seront au départ intimidés à l'idée de s'exposer au regard des autres. En se plaçant elle-même en état de jeu, la personne accompagnatrice brise la glace et donne le ton en offrant à voir des possibilités. Le modelage est également utilisé directement dans le travail des participants *en donnant un exemple avec mon corps pour qu'ils décrivent ma posture* (C.-A2). *Deux participantes ont trouvé une solution qui, je le sais, ne fonctionnera pas très bien. Je me place moi-même en position face public pour leur communiquer ce que ça pourrait donner. Mon jeu contribue à leur faire comprendre les modifications à apporter pour arriver aux résultats qu'elles souhaitent.* (C-A9). Bien que les occasions de modelage soient multiples, la personne accompagnatrice doit demeurer prudente et s'y référer lorsqu'elle croit que cela provoquera une réflexion ou une prise de conscience chez le participant en lien avec ce qu'il a déjà proposé. Il existe en effet un danger à exposer d'emblée des voies à suivre, le débutant n'a pas toujours une distance critique pour entrevoir que l'exemple suggéré peut aussi ouvrir sur d'autres possibilités. Certains ne font pas toujours confiance à

leur jugement pour faire leurs propres choix et peuvent se laisser intimider par la proposition de la personne qui les accompagne et qui a une expertise en création.

4.4.3 Reformulation

La reformulation consiste à reprendre les propos des participants, qu'ils s'agissent de leurs commentaires ou de leurs questions, et de les verbaliser en d'autres termes. Ce moyen permet à la personne accompagnatrice de synthétiser les idées du participant et ainsi, de l'aider à préciser ou à organiser sa pensée et son travail. Lors des retours réflexifs, ce moyen est également utilisé afin de dresser le bilan des idées qui ont émergé et ce faisant, présenter un portrait des acquis réalisés lors de l'atelier.

4.4.4 Validation

La validation est une action qui permet à la personne accompagnatrice de confirmer ou d'infirmer la justesse de sa perception. La reformulation peut contribuer à la validation, or c'est le questionnement qui est le plus souvent utilisé en ce sens. En validant sa compréhension, la personne accompagnatrice s'assure d'offrir des commentaires pertinents et directement reliés aux réels besoins de formation du participant.

4.4.5 Réinvestissement

Le réinvestissement est cette intervention qui vise à faire émerger les acquis antérieurs afin de bonifier la réflexion des participants sur leur processus de création. Ce moyen permet de mettre en valeur ce qui a été réalisé dans les exercices et les ateliers précédents et d'en transposer les acquis. *Vous l'avez tous fait, depuis plusieurs semaines on le fait, tout le monde ensemble, j'essaie de revenir en arrière, qu'est-ce qu'on aimait, qu'est-ce qui nous servait, qu'est-ce qui nous nourrissait*

pour essayer de le donner le plus possible à l'autre équipe (C-A10) ou encore Ramener les fiches de personnages, un outil avec lequel les participants ont déjà travaillé et qui a servi d'aide-mémoire dans la construction du personnage. (C-A4) Le réinvestissement est également utilisé par le participant Je me rappelle y'a une semaine il avait fait un enfant et ça marchait. On a récupéré des personnages. (P-A4) C'est également là une occasion d'amener le participant à réfléchir en se référant à sa propre expérience de spectateur.

Le lieu, l'organisation de l'espace ou le jeu des acteurs peuvent être les déclencheurs d'une réflexion à mettre au profit de la pratique. De la même façon, les multiples dimensions d'une représentation professionnelle constituent des leviers vers une prise de conscience pouvant alimenter le processus de création.

4.4.6 Questionnement

Le questionnement consiste à interroger le participant sur sa pratique. Utilisé fréquemment, il peut être formulé de diverses façons et poursuivre plusieurs objectifs. Poser une question efficace qui saura susciter des réponses profitables pour le participant est un art en soi. Ainsi, il est avantageux d'utiliser des termes adéquats et accessibles, d'être précis dans sa demande et d'éviter les questions floues qui pourraient provoquer ou nourrir une confusion chez le participant. De plus, il est profitable de s'abstenir de poser des questions fermées, mais d'y aller plutôt vers un questionnement qui amène le participant à développer sa pensée.

Nous avons choisi de comptabiliser et d'exposer dans le tableau qui suit, les multiples visées du questionnement tel qu'il s'articule à des moments clés des ateliers. Ce faisant, nous sommes davantage en mesure d'entrevoir les besoins des participants et de cibler des interventions pour y répondre.

Tableau 4.1
Visées du questionnaire associées à des moments clés du travail de création théâtrale

Pendant la consigne	<ul style="list-style-type: none"> • Valider la compréhension de la consigne et des attentes • Vérifier s'il y a des questions
Pendant le déroulement de l'exercice	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la progression des participants dans leur processus • Valider la compréhension de la tâche • Vérifier si le travail progresse bien • Comprendre les intentions de création des participants • Amener le participant à définir ses besoins et ses aspirations • Offrir du soutien aux participants, relancer l'action • Susciter le dialogue et les interactions entre les pairs • Amener les participants à nommer leur processus et ce faisant, leur faire prendre conscience de certains difficultés ou forces. • Amener les participants à réfléchir, à faire des choix ou à peaufiner certains aspects du travail de création en cours
Pendant les retours réflexifs.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir des précisions sur leurs commentaires • Interpeller directement un participant pour l'inciter à s'engager dans la discussion • Demander des explications ou des commentaires sur le processus de travail, les attitudes et les résultats • Valider la compréhension • Susciter et approfondir la réflexion sur le processus et le résultat de la création • Relancer la discussion • Amener le participant à définir ses besoins et ses aspirations ou à se positionner en donnant son avis sur un aspect du travail • Demander de donner des pistes sur ce qui pourrait être fait pour approfondir le travail de création

4.4.7 Observation

Observer le participant consiste à le regarder, à examiner ses actions. *Observer les participants pendant qu'ils sont dans le travail nous donne des indications sur leur façon de faire et nous guide par la suite dans nos interventions (C-A3).* L'observation

des participants se fait de façon directe ou indirecte : *Je me permets d'observer directement les équipes et d'intervenir lorsque j'en vois une occasion pertinente. Il faut toutefois faire attention à ne pas devenir soi-même une autre personne à gérer. Il y a déjà beaucoup d'idées qui circulent au sein du groupe et de choix à faire. L'observation ne doit pas non plus être intrusive. Je sens quand le travail est fluide dans une équipe et si je n'ai pas à intervenir, je ne fais pas une observation directe. J'observe de loin, je prends des notes si nécessaire pour faire un compte rendu rapide à la fin du parcours (C-A7).*

4.4.8 Répondre aux demandes et aux besoins des participants

Les demandes du participant sont diverses et multiples au cours des ateliers de formation. Ainsi, la personne accompagnatrice doit répondre à ses questions concernant la consigne, les résultats à atteindre ou la réalisation de l'exercice et potentiellement à partager ses réponses à l'ensemble du groupe si elle juge que cela pourrait être utile à tous. La personne accompagnatrice peut stimuler les participants en identifiant différentes avenues possibles dans le travail ou encore en offrant la possibilité d'un nouveau défi dans le parcours pour ceux qui terminent rapidement. Deux personnes affirment que la proposition de diverses pistes de travail est ce qui les a le plus aidé dans les moments d'élaboration des courtes scènes (Q-6). Pour soutenir et répondre aux demandes et aux besoins des participants, la personne accompagnatrice doit parfois jouer le rôle de technicien de scène, c'est-à-dire : bouger des objets, déplacer des projecteurs, amener du matériel, suggérer des alternatives aux problèmes techniques, assurer le soutien technique pendant les présentations.

4.5 Mesures de soutien à la construction des connaissances

Ces mesures de soutien sont des interventions directes visant à guider le participant dans la construction de connaissances spécifiques qui l'outilleront dans son travail de création théâtrale. Ces mesures de soutien émergent dans des espaces de discussions qui ont comme objectif d'amener le participant à réaliser une analyse de sa pratique de création théâtrale, et ce, en vue d'atteindre une meilleure connaissance de soi, une plus grande culture théâtrale générale et une compréhension plus juste de la dynamique de création.

4.5.1 Pour une connaissance de soi

Par connaissance de soi, nous faisons référence à cette capacité du participant à définir ses besoins et ses aspirations, ses façons de faire, de penser et de créer. Par ses interventions, la personne accompagnatrice peut jouer un rôle positif dans la construction de ces connaissances. De même, elle peut mettre en place le nécessaire afin que les participants puissent partager leur réflexion et ainsi se nourrir les uns les autres.

En ce sens, il sera possible d'amener le participant à définir ses besoins dans le travail de création. Voici quelques exemples de besoins exprimés par les participants au cours de la formation : *J'ai besoin que l'équipe s'entende sur une situation précise, sinon je me sens insécure pour débiter l'improvisation (P-A1). J'ai besoin de définir les personnages. Qui joue quoi, qui fait quoi? (P-A1) On n'arrive pas tout le temps pareil ici [à l'atelier], et on ne peut pas faire comme si ça c'était pas là. Moi y'a des soirs où je suis hyper consciente ou critique de ce que je fais, ça va pas super bien et les soirs où je me laisse plus aller, ça va mieux (P-A10).*

Il importe d'amener le participant à cibler ce qui l'inspire ou ce qui l'aide au cours du travail de création : *Ça m'inspire pas juste une situation comme déclencheur, j'arrivais pas à trouver ma place (P-A1). On dirait que s'il faut juste penser à une anecdote, une situation ou des personnages, il me venait plein d'affaires, mais du moment où on avait identifié un état affectif, un état psychologique, là tout à coup j'étais capable de jouer quelque chose. (P-A1).*

Certains exercices permettent plus aisément à la personne accompagnatrice d'inviter le participant à décrire ses processus mentaux. Par exemple, *l'exercice des masques, tremplin vers la réflexion sur le sous-texte, me permet de demander aux gens de décrire ce qui se passe dans leur tête pour maintenir l'émotion. Certains se répètent un mot, ou une phrase, une image mentale d'un souvenir, un souvenir récent, une émotion déjà vécue, une situation imaginaire, se projettent dans des situations possibles ou visualisent des couleurs (C-A2).*

Inviter le participant à nommer ce qui l'aide à réaliser un exercice l'outille dans sa connaissance de soi. *Ce qui m'aide à construire mon personnage c'est de me remettre dans des états d'esprit que j'ai déjà vécus (P-A2).*

Nous soulevons le fait que nous sommes influencés par notre bagage artistique (danse, art visuel, musique) dans notre approche du travail, dans notre vision d'une scène théâtrale (C-A7), Je nomme ce qui fonctionne bien pour moi dans la création d'un personnage. Approche diamétralement opposée à celle évoquée par une participante, je soulève cette différence et insiste sur le fait que nous avons tous notre façon personnelle de travailler (C-A3). Cet exemple est évocateur quant à la pertinence d'amener le participant à comprendre que tous ont des façons différentes de travailler. Ce faisant, il arrivera à se situer face aux autres et peut-être, à découvrir plus aisément une approche qui lui est propre.

Enfin, il importe d'amener les participants à faire preuve d'ouverture et de non-jugement face à eux-mêmes en soulignant *l'importance de ne pas se juger trop sévèrement, de se donner le droit d'explorer et de se tromper* (C-A1).

4.5.2 Pour une culture théâtrale générale

Par culture théâtrale générale, nous entendons le réseau de connaissances relié à la pratique de création théâtrale tout comme l'utilisation d'un vocabulaire spécifique au théâtre. Par exemple, nous parlerons de construction de personnage, de dimension dramaturgique ou de scénographie. Nous évoquerons le rythme, l'écoute ou la transposition scénique. Afin d'amener le participant à accroître sa culture théâtrale générale, la personne accompagnatrice l'invite à partager les connaissances qu'il possède déjà, à identifier ce qui vient d'être réalisé dans les exercices, à nommer les apprentissages qui y ont été intégrés et à entrevoir les façons de les réinvestir ultérieurement.

Par son expertise, c'est toutefois la personne accompagnatrice qui aura la plus large part de responsabilité dans l'enrichissement d'une culture théâtrale générale. Elle aura également à partager ses connaissances, et ce sur l'ensemble des dimensions abordées tout au long de la formation. Il lui sera plus aisé d'identifier ce qui a été réalisé au cours des exercices et d'amener les participants à voir les intentions pédagogiques poursuivies : *l'exercice nous a permis de mettre la partition à l'épreuve de la scène, du langage scénique et ainsi de valider certaines possibilités* (C-A4). *Au terme des impros, je reviens sur les acquis que je crois que ces exercices nous ont permis de réaliser en cours de route : voir une grande diversité d'utilisation de l'objet, exercer son œil spectateur, amalgamer les différentes réalisations des dernières semaines et créer des objets théâtraux plus complet ou complexe* (C-A4). Sa formation, ses expériences de création et son travail préparatoire (planification et anticipation du

travail à réaliser au cours de la formation) lui permettent de savoir ce qui a été travaillé et d'entrevoir les façons de réinvestir ces acquis ultérieurement.

De la même façon, il sera bénéfique de partager les intentions de la formation à l'ensemble du groupe : *L'objectif des dix semaines d'ateliers n'est pas de faire de vous des acteurs, des interprètes, mais des créateurs au sens plus large, donc il faut voir les exercices de ce soir comme des façons de développer un vocabulaire, une aisance ou de découvrir d'éventuels déclencheurs d'idées, source d'inspiration (C-A2).* D'ailleurs, connaître le but de l'exercice a été qualifié d'aidant ou de très aidant par huit participants sur neuf (Q-9).

De plus, la connaissance approfondie de sa discipline permettra à la personne accompagnatrice de faire des allers-et-retours entre la théorie et la pratique. Enfin et bien que sa position lui confère le rôle d'expert en la matière, nous croyons qu'il faille tout de même demeurer prudent afin de ne pas être au centre des discussions et ce, dans le but de véritablement accompagner le groupe dans ses réflexions. Ainsi, il sera avantageux de ne pas donner ses commentaires en premier, de s'assurer que tous ont eu la chance de parler avant d'intervenir et de revenir ensuite sur ce qui s'avère pertinent et qui n'aurait pas déjà été dit par les participants.

4.5.3 Pour une compréhension plus juste de la dynamique de création

Dans le but d'accompagner le participant dans une compréhension plus juste de la dynamique de création, la personne accompagnatrice a partagé ses connaissances en exposant brièvement les visions de divers auteurs sur le processus créateur. Ceci dit, il importe également de concevoir la formation de manière à faciliter cette compréhension en proposant des actions visant à expérimenter des processus de création et de prévoir des questionnements qui permettront au participant d'amorcer aussi une réflexion sur le processus créateur : *Est-ce qu'on peut nommer des étapes à*

traverser dans le processus de création ? (C-A5). Pouvez-vous nommer des façons d'être qui sont favorables à l'inspiration ? (C-A6). Une fois que l'idée est trouvée, qu'il y a un consensus au niveau du groupe, pouvez-vous nommer/décrire des façons de faire dans le travail ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans cette période? (C-A7). Quelle importance donnez-vous à la présentation dans votre processus? (C-A8).

4.6 Facilitateurs d'interactions entre les pairs.

Les facilitateurs d'interactions entre les pairs sont des interventions et des exercices proposés au participant dans le but de lui permettre de tirer profit de ses interactions avec les autres participants. Ils supposent des échanges ou des actions partagées par le collectif.

Dans le déroulement des exercices et des retours réflexifs la personne accompagnatrice aura par exemple à jouer un rôle de médiateur entre les participants : *À un moment j'ai senti une tension entre deux personnes et j'ai lancé quelques questions pour désamorcer le tout et relancer la recherche de façon plus positive (C-A4).* Une participante souligne d'ailleurs *Dans des cas où un participant prend beaucoup de place, un accompagnement plus serré aurait peut-être permis de donner plus de place à tout le monde de l'équipe s'il y avait eu une intervention. Mais c'est délicat (Q-7).*

Amener le participant à prendre conscience de défis reliés au travail collectif et à nommer des solutions pour y pallier est également une option pertinente afin de faciliter les interactions entre les pairs. *Bien cibler les gens avec qui l'on est. Certaines personnes ont des créativité plus dominantes et, à ce moment-là, c'est important de bien les cibler et souvent de les laisser aller, de couvrir autour d'eux*

autres, des fois c'est plus facile comme ça, que d'avoir deux personnes qui essaient de donner des directions (P-A6). Accepter d'entrer dans l'univers des autres. Ça demande de la souplesse. Il faut négocier, trouver un terrain d'entente (P-A7).

La personne accompagnatrice a également la responsabilité de favoriser et de recadrer la prise de parole et d'amener les gens à être concis dans leurs commentaires, et ce, sans entraver leur liberté de penser, ni brimer leur espace de parole et de réflexion. Elle peut, par exemple, répéter les mots dits par les participants et ce faisant, donner le rythme des interventions et inciter le groupe à être bref, concis et à s'exprimer au regard de ce qui est recherché.

De plus, il arrive souvent que les mêmes personnes prennent la parole, il incombe donc à la personne accompagnatrice de donner la parole à ceux qui, visiblement, ont des choses à dire, mais qui ne vont pas nécessairement s'imposer dans un groupe. *Je ne suis pas quelqu'un qui, en groupe, fait en sorte d'avoir la parole. Quand je vois que d'autres personnes prennent naturellement cette position, je les laisse parler. Il est cependant arrivé plusieurs fois que je me sente accompagnée pour prendre la parole (Q-4). J'ai eu un peu plus de difficulté à m'exprimer profondément dans le cadre des retours de groupe. Ça m'aurait peut-être aidé de me faire poser quelques questions directes pour me donner l'occasion de mieux concrétiser mes idées (Q-7).*

Selon les exercices, il sera judicieux d'instaurer une relation regardant-regardé entre deux participants ou entre deux équipes qui deviendront partenaires, c'est-à-dire de *demander à un spectateur d'observer un acteur en particulier et de lui faire un retour sur ce qu'il a aimé ou sur ce qu'il croit avoir compris. Amener d'emblée les gens dans le positif, demeurer constructif. Ouvrir le dialogue entre les personnes accélère le processus de réflexion et est moins long qu'en grand groupe (C-A2).* Pour les participants, cela permet d'être rassuré dans ce qu'on fait (P-A2) *ce que je trouve intéressant dans l'exercice c'est le fait de pouvoir en parler, de pouvoir mettre des*

mots dessus, je trouve ça enrichissant (P-A2), j'ai trouvé le feedback intéressant, important, c'était pas juste on le fait, pis on voit où sont les problèmes, vraiment les commentaires ont amené une nouvelle façon d'entrer en relation et c'était gagnant (P-A8). On a beaucoup parlé de ce regard extérieur qui te permet de corriger, de t'améliorer, mais y'a aussi ce regard extérieur qui te dit les choses qui sont bonnes aussi, c'est quand même vachement flatteur quoi, y'a un côté motivant, ça fait plaisir, c'est gratifiant (P-A8).

Dans cette même optique, il est possible de concevoir et de mettre en place des exercices qui exploitent les interactions entre les pairs. Par exemple, dans un travail individuel d'écriture d'une courte scène, le fait de faire lire son texte par d'autres participants : *m'aide à faire le passage entre le littéraire et le parler. M'aide à valider si ça sonne vrai, naturel, si c'est crédible ; (P-A3) M'aide plus sur le fond que sur la forme. Si j'ai bien réussi à faire passer l'émotion; (P-A3) Ça m'aide à réaliser que c'est possible! Que je peux le faire ...; (P-A3) Dans l'écriture, tu peux te nourrir aussi de ce que tes pairs ont à dire. Dans le travail d'écriture personnelle y'a des éléments, des intentions qu'on ne remarquait pas, mais quand on en parlait avec notre équipe, ont alimentait notre texte. C'était très productif d'être en groupe pour relire ce qu'on avait écrit (P-A4).*

Un exercice où tout le groupe est amené à réfléchir sur le potentiel d'une ressource est également un facilitateur d'interactions entre les pairs: *j'ai trouvé ça intéressant qu'on ait vu chaque objet séparément et qu'on ait lancé des idées sur les symboliques que ça pouvait évoquer les uns les autres, parce que des fois, y'a quelqu'un qui sortait une idée et j'me disais : ouais, j'avais pas pensé à ça, ça t'ouvrait sur des idées, c'était intéressant pour la suite (P-A7).*

Enfin, il est pertinent de privilégier des exercices qui permettent de protéger une certaine part de libertés individuelles au sein du collectif. Par exemple, il sera fort

complexe d'amener en peu de temps un groupe de personne à créer un même personnage ou à écrire de façon commune une scène dans son ensemble. *En équipe il faut le faire plus sous forme de jeu ou se partager les étapes ; (P-A8) En impro, j'veais y aller avec ce que tu fais, on peut pas négocier, on est en situation d'agir; (P-A8) Quand on fait un personnage, on peut s'entendre sur une affaire de groupe, mais on a le droit d'aller chercher quelque chose dans notre personnage, une certaine liberté à soi, de l'interpréter, de le vivre (P-A8).*

Enfin, le temps qui est partagé entre les participants au fil des ateliers est aussi un facteur de cohésion dans la mesure où une complicité se développe entre eux, facilitant ainsi les échanges entre les individus.

4.7 Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre les définitions et les composantes des cinq catégories ayant émergé de notre travail d'analyse soit : *préparation, attitudes, moyens, mesures de soutien à la construction des connaissances et facilitateurs d'interactions entre les pairs*. Nous avons ainsi explicité les fondements sur lesquels s'est érigée notre modélisation. Dans le chapitre suivant, nous serons donc en mesure d'exposer et d'explicitier cette modélisation avec davantage de clarté ainsi que de présenter notre interprétation des résultats.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1 Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons notre interprétation du phénomène ayant fait l'objet cette recherche. Ainsi, nous exposerons et expliciterons la modélisation de notre pratique et seront en mesure de faire les liens qui s'imposent entre nos propos et l'ensemble des informations réunis au cours de cette démarche de recherche.

5.2 Modélisation

Comme nous l'avons déjà spécifié, l'opération d'intégration nous a permis de poser le champ d'action de l'accompagnement comme thème pertinent et évocateur afin de faire état du phénomène de notre étude. Notre travail d'interprétation nous aura amené à transposer les mots et expressions des catégories en cinq verbes significatifs. Ce faisant, nous pouvons exposer avec davantage de justesse l'essence des actions à privilégier dans ce dispositif d'accompagnement : *Préparer, être, avoir, soutenir, faciliter*.

LE CHAMP D'ACTION DE L'ACCOMPAGNEMENT

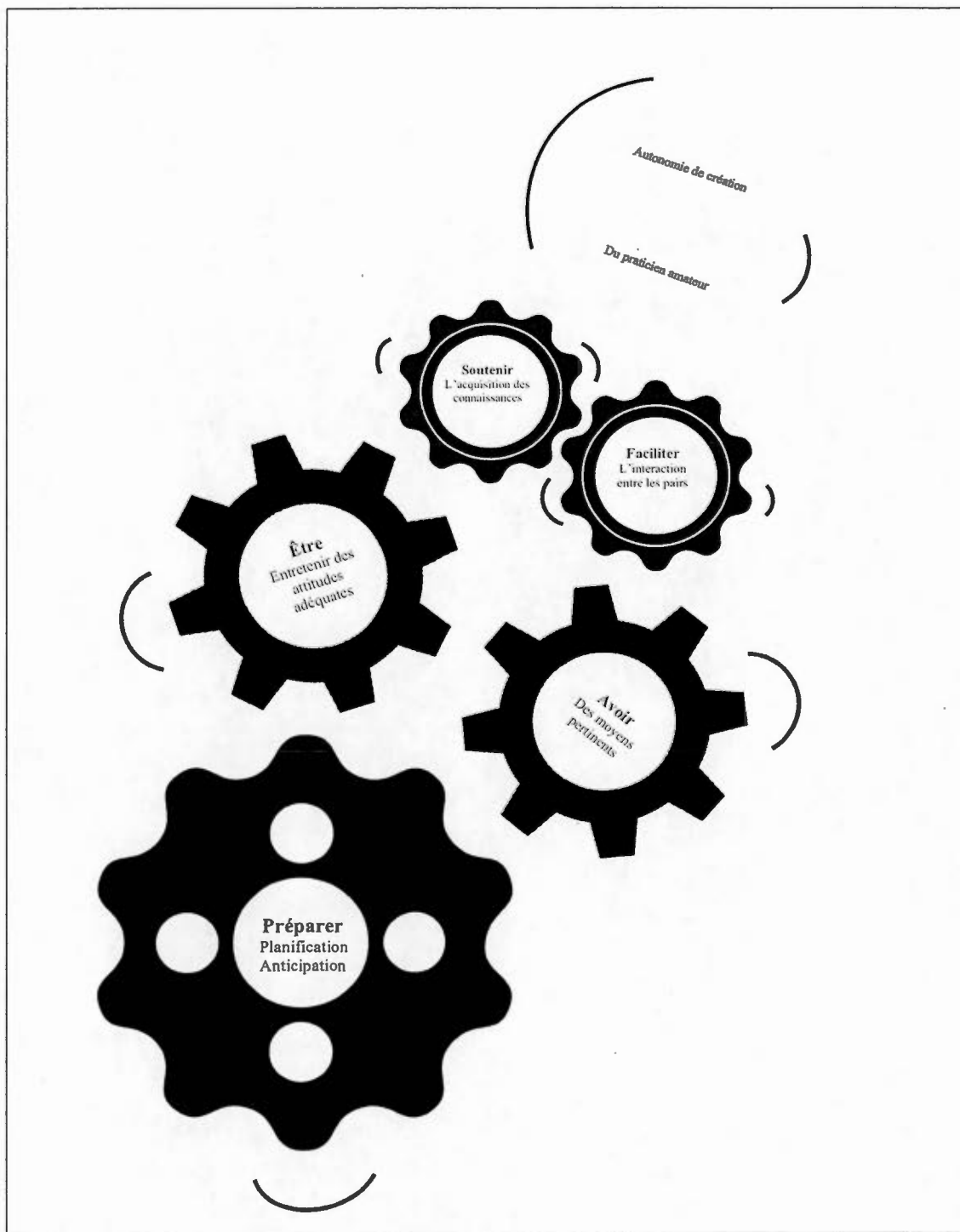


Figure 5.1 Modélisation d'une pratique d'accompagnement destinée à des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale.

Ces actions sont interreliées et tributaires les unes des autres, c'est pourquoi nous avons choisi de les illustrer par un mécanisme d'engrenages. Les rouages noirs sont associés aux actions de la personne accompagnatrice alors que le gris est lié à la personne accompagnée. Le positionnement de chacun de ces rouages est justifiée par les influences et les répercussions qu'ils exercent sur les autres composantes du modèle. La suppression d'un de ces rouages aura nécessairement un impact sur l'édification de l'accompagnement ou sinon sur sa concrétisation proprement dite. Appartenant spécifiquement au participant, *l'autonomie du praticien amateur*, est considérée comme l'aboutissement de ce dispositif d'accompagnement, et est illustré par un rouage de couleur grise, se distinguant ainsi clairement des actions réalisées par la personne accompagnatrice.

Préparer est le premier engrenage et le plus imposant rouage du dispositif d'accompagnement. La préparation permet à la personne accompagnatrice d'ériger toutes les dimensions de la formation, cette étape préalable au déroulement des ateliers est essentielle dans la mesure où elle influence l'ensemble des actions qui seront réalisées avec les participants. Si la préparation est inadéquate ou insuffisante, la personne accompagnatrice devra pallier à la situation en temps réel et sera ainsi continuellement dans la projection de ce qui devrait suivre. Elle ne sera donc pas en mesure d'avoir une vision globale, de maintenir une présence et de favoriser une progression dans les apprentissages. Dans ce contexte, il lui serait assurément fort difficile d'être véritablement à l'écoute, d'être disponible et ouverte, de rétroagir ou de questionner adéquatement par exemple. La préparation ne doit cependant pas être envisagée comme un cadre rigide, mais plutôt comme un réseau de ressources malléables que la personne accompagnatrice peut mobiliser en tout temps. Cette étape se différencie des autres composantes du modèle puisqu'elle ne se réalise pas en présence des participants : elle se fait avant les rencontres. Ainsi, dans le déroulement d'un même atelier, *être, avoir, soutenir, faciliter*, n'auront généralement pas d'incidence sur *préparer*. Toutefois, il nous est possible de considérer le caractère

récuratif de ce modèle et en ce sens, la préparation sera bonifiée par les expériences des ateliers précédents.

Être consiste à entretenir des attitudes adéquates, c'est-à-dire des états mentaux appropriés qui engendreront des comportements bénéfiques pour tous. En ce sens, notre recherche nous permet de cibler les attitudes les plus signifiantes pour l'accompagnement d'une formation à la création théâtrale: l'écoute, l'adaptabilité, la disponibilité, l'ouverture, la positivité, la motivation et l'humour. Les attitudes se manifestent à toutes les étapes du travail en atelier et contribuent à une meilleure réalisation des autres actions de l'accompagnement. À titre d'exemples, être à l'écoute participera à mettre en place une rétroaction pertinente, elle est nécessaire à une observation efficace, favorise l'expression et un recadrage de la prise de parole. La disponibilité et l'ouverture contribueront à soutenir l'acquisition des connaissances et l'adaptabilité sera mobilisée afin de faciliter les interactions avec les pairs.

Avoir fait référence aux moyens pertinents à mobiliser dans l'accompagnement d'une formation à la création théâtrale. Ces moyens sont la rétroaction, le modelage, la reformulation, la validation, le réinvestissement, le questionnement, l'observation et les réponses aux demandes des participants. Ils sont mis en œuvre par la personne accompagnatrice dans le but de soutenir le participant dans son travail de création et l'inciter à réfléchir sur ses pratiques et les moyens qu'il met en œuvre pour communiquer sa création. Les moyens contribuent à bonifier les attitudes: la rétroaction et le réinvestissement peuvent engendrer la positivité et la motivation, le modelage et les réponses aux demandes des participants sont des gages de disponibilité et d'écoute.

Les moyens et les attitudes sont constamment mobilisés et mis à profit dans le *soutenir* et *faciliter* mais non l'inverse. Pour illustrer la présence continue de ces deux

composantes dans le dispositif d'accompagnement, les deux rouages qui les représentent prennent une plus grande place dans l'organisation du modèle.

Soutenir renvoi aux interventions de la personne accompagnatrice qui visent à guider le participant dans l'acquisition de connaissances qui l'aideront dans son travail de création théâtrale. *Faciliter* consiste à mettre en place des interventions et à proposer des exercices qui permettront au participant de tirer profit des interactions avec ses pairs. *Soutenir* et *faciliter* entretiennent un rapport étroit dans la mesure où ces deux actions sont complémentaires. Elles s'inscrivent en effet dans la logique d'une perspective socioconstructiviste qui conçoit que la personne apprenante structure ses connaissances de façon active et qu'elle le fait en interaction avec les autres.

5.3 Interprétations des résultats

Ces verbes et les multiples composantes qui les constituent sont autant d'actions concrètes à mettre en œuvre dans l'accompagnement. Ils contribuent au développement de l'autonomie du participant, mais sont avant tout des ressources que la personne accompagnatrice peut mobiliser afin de bonifier sa pratique. Pour cette raison, la modélisation de notre pratique nous apparaît comme étant un cadre de référence pour la personne accompagnatrice et en ce sens, constitue une réponse à notre question de recherche qui visait à comprendre comment accompagner le participant adulte engagé dans un processus de formation à la création théâtrale.

Préparer est une étape fondamentale pour la personne accompagnatrice. En effet, il s'agit là d'une occasion de définir les enjeux de la formation et d'organiser l'ensemble de ses constituantes. Aussi, la personne accompagnatrice développe davantage de confiance en ses capacités et s'en trouve détendue, disponible et en mesure de s'adapter adéquatement aux différentes situations qui se présenteront à

elle. En ce sens, *préparer* exerce une influence positive sur la qualité de ses interventions auprès des participants contribuant ainsi grandement à la qualité du climat dans lequel s'inscrira la formation. Un climat de travail sain est essentiel dans une formation à la création théâtrale puisqu'il permet l'émergence de valeurs intrinsèques aux pratiques théâtrales amateurs. En effet, la qualité du climat favorise le développement d'un sentiment de confiance chez le participant. Elle valorise la solidarité et l'appartenance au groupe et est une invitation à l'ouverture, à la réceptivité des idées et des propositions des autres, sans émettre de jugements de valeurs. En préparant l'accueil des participants par exemple, la personne accompagnatrice se donne les moyens d'instaurer dès les premiers ateliers un climat positif qui pourra se maintenir tout au long de la formation. *Être* et les attitudes que cela suppose, participe également à l'instauration et à la préservation d'un climat propice à la création. Ces attitudes exercent une influence positive sur le participant et le groupe, elles favorisent l'engagement et l'émergence de liens signifiants entre les personnes du groupe et participent de façon concrète au développement d'une communication interpersonnelle : cette compétence est jugée nécessaire à l'accompagnement par Lafortune et Deaudelin (2001).

En développant une vision globale pour l'ensemble de la formation, il est plus aisé pour la personne accompagnatrice d'éviter les redondances en faisant des choix qui favorisent une diversité de propositions. Chemin faisant, le participant est invité à évoluer à travers une multitude d'activités et ainsi à explorer les ressources qu'il possède, à identifier et à reconnaître ses forces et ses limites, et par conséquent arriver à une meilleure connaissance de soi. Les échauffements et les exercices lui permettront par exemple d'explorer et de développer ses capacités vocales et gestuelles mais également ses facultés d'écoute, de concentration et de gestion du stress. La formation à la création théâtrale devient donc une avenue privilégiée vers une forme de développement personnel, ce qui n'est pas étranger à certaines aspirations des pratiques théâtrales amateurs telles qu'elles sont décrites par Derbas

Thibodeau (2015). Les acquis engendrés par cette diversité d'expériences de formation pourront être réinvestis dans les activités subséquentes. Ainsi, un travail d'improvisation qui aura permis au participant d'explorer un type de démarche, d'en comprendre la gestuelle et le rythme pourra être réinvesti dans un autre exercice. Le participant pourra ensuite s'en inspirer et l'adapter selon ses préférences, ses aspirations ou ses intentions de création. Ainsi, il sera reconnu et outillé dans son besoin de se prendre en charge en faisant des choix éclairés pour lui-même ce qui fait écho aux préoccupations andragogiques telles que nous les avons déjà présentées dans le deuxième chapitre de ce mémoire.

Au-delà du développement personnel, la diversité des exercices proposés permet également à la personne accompagnatrice d'offrir au participant des expériences d'apprentissages en fonction de perspectives théoriques, ce qui constitue l'une des compétences nécessaires à l'accompagnement tel que le conçoivent Lafortune et Deaudelin (2001). En effet, la formation à la création théâtrale devient pour le participant, un tremplin vers le développement d'une culture théâtrale générale et d'une compréhension plus juste de la dynamique de création. Ces connaissances sont développées à la fois dans les situations réelles par les exercices collectifs, mais également dans les retours réflexifs réalisés en groupe au terme des expérimentations pratiques. À titre d'exemple, une discussion en groupe favorisera la mise en commun de connaissances concernant les spécificités de l'écriture théâtrale. Par la suite, un travail individuel d'écriture amènera le participant à faire l'expérimentation de ces acquis en réinvestissant ce qu'il vient d'apprendre dans une situation de création. Une lecture collective du travail réalisé et une réflexion subséquente contribueront à révéler les possibilités scéniques du texte ou le style de jeu qu'il implique. Les occasions sont multiples d'amener le participant à construire ses connaissances en interactions avec ses pairs, ce qui est en totale adéquation avec les fondements de l'accompagnement socioconstructiviste tel qu'il est défendu par Lafortune (2008). De plus, les exercices de création tout comme les espaces de discussion et de réflexion

provoquent souvent des conflits sociocognitifs. Ces contextes variés représentent de réelles occasions de coconstruction ce qui contribuera au développement personnel, culturel et social du participant. En effet, en réalisant qu'un membre du groupe aborde la construction de ses personnages d'une façon totalement différente à la sienne, un participant pourra par exemple confronter ses façons de faire et potentiellement enrichir sa pratique en s'inspirant de celle des autres.

Chacune des composantes de la modélisation de l'accompagnement telle que nous la présentons dans cette recherche constitue une ressource concrète à mobiliser afin de tirer profit des diverses situations d'apprentissages. Les moyens compris dans l'action *Avoir* du modèle, permettent par exemple à la personne accompagnatrice d'aider le participant de façon directe et concrète dans son processus de création puisqu'ils s'exercent dans un rapport direct avec la situation pratique ou réflexive. Ces moyens font échos à certaines préoccupations andragogiques en ce sens qu'ils peuvent faire appel aux expériences antérieures, par le réinvestissement notamment, mais également parce qu'ils permettent d'entrevoir les dimensions réelles et immédiates des apprentissages par le modelage ou la rétroaction. Les mesures de soutien au développement des connaissances comprises dans l'action *soutenir* permettront également de mettre en valeur l'utilité et l'application concrète des apprentissages notamment lorsque la personne accompagnatrice partagera ses intentions liées à la formation ou sa compréhension de la dynamique de création.

En soutenant le participant dans le développement de ses connaissances liées à la création, l'action *soutenir* du modèle s'inscrit en continuité avec la fonction de l'accompagnement pédagogique telle quelle est déclinée par Le Boterf (1990). En effet, en amenant le participant à définir ses besoins dans le travail de création ou encore à nommer ce qui l'aide ou non à réaliser un exercice, la personne accompagnatrice l'amène à repérer ce qu'il fait ou non et les démarches qu'il a empruntées. En partageant ses intentions pédagogiques ou en faisant des allers-et-

retours entre la théorie et la pratique, la personne accompagnatrice incite le participant à mobiliser et à réinvestir ses nouvelles connaissances dans la création. De plus, en partageant ses connaissances et ses réflexions sur la dynamique de création, la personne accompagnatrice offre au participant des ressources pertinentes à sa situation. Enfin, en incitant les membres du groupe à décrire leurs processus mentaux ou à cibler ce qui les inspire, nous aidons les personnes à faire le point sur leur démarche et leur progression.

De la même façon, l'action *soutenir* offre une occasion de mettre en place un accompagnement métacognitif tel qu'il est abordé par Lafortune (2012). En effet, et tout au long des ateliers de formation, des questions sont posées au participant afin de l'inviter à nommer les acquis engendrés par les exercices ou à entrevoir les façons de les réinvestir ultérieurement. Le participant pourra potentiellement s'approprier ces questionnements et les inclure dans sa pratique future. Comprendre que tous ont des façons différentes de travailler, et ce, faisant, découvrir celle qui nous est propre outille la personne afin qu'elle développe ses propres stratégies et qu'elle structure ses connaissances de façon active et durable. Enfin, les moments de réflexion sur la pratique amèneront le participant à décrire ses processus mentaux et donc à en prendre conscience. En effectuant une mise à distance sur son action il arrivera à une autoévaluation plus juste.

L'ensemble du modèle offre des repères qui permettront à la personne accompagnatrice de concrétiser les compétences identifiées par Lafortune et Deaudelin (2001) soit d'animer et de gérer adéquatement un groupe en situation d'apprentissage. Elle sera également en mesure de rencontrer les compétences spécifiques à l'accompagnement socioconstructiviste telles quelles sont abordées par Lafortune et Martin (2004), c'est-à-dire de mettre en place un climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif. Pour ce faire, elle pourra par exemple amener le participant à prendre conscience de défis reliés au travail collectif et à nommer des

solutions pour y pallier. Elle pourra également recadrer la prise de parole du groupe, et ce, en se référant aux attitudes pertinentes à mobiliser. De plus, la personne accompagnatrice sera appelée à susciter des prises de conscience chez le participant et à partager les siennes avec le groupe (Laforture, 2008), dans les réflexions en groupe sur les exercices par exemple notamment dans le but de développer une culture théâtrale générale.

Enfin, le processus est fondamental dans une formation à la création théâtrale telle que nous la concevons puisque le spectre de connaissances offert au participant n'est pas complètement prédéterminé. Il sera influencé et modifié par les différentes propositions individuelles et collectives, par les réflexions de l'ensemble des participants et de la personne accompagnatrice qui se retrouvera en effet elle-même dans des situations de prises de risques et de déséquilibre (Lafortune et Martin, 2004). Un exercice pourra ou non inspirer des individus ou le groupe et le résultat des improvisations est imprévisible. Le travail en collectif pourra amener des difficultés ou des occasions de belles réussites et les réflexions qui découleront de ces expériences nécessiteront un engagement de la part des participants et de la personne accompagnatrice. Or cette capacité d'engagement variera selon le niveau de concentration du groupe à un moment précis. Le commentaire d'un participant pourra constituer un levier vers l'exposition de nouvelles avenues à emprunter dans le travail, dans la réflexion sur la pratique ou dans l'acquisition de connaissances. La personne accompagnatrice ne peut prévoir la teneur des interventions des participants mais doit saisir toutes les opportunités qu'elles présentent.

5.4 Conclusion

Au terme de ces considérations, il nous est possible de valider notre hypothèse de recherche en affirmant que notre cadre conceptuel a contribué à la mise en place d'un

accompagnement tel qu'il a été réalisé dans la formation à la création théâtrale. La compréhension articulée de la dynamique de création, la connaissance des postulats andragogiques, la compréhension du concept d'accompagnement socioconstructiviste auront permis l'édification de nos visées et du contenu d'une formation à la création théâtrale, mais aura également grandement influencé et guidé les interventions menées auprès des participants. Ainsi, et comme nous l'avons démontré dans le présent chapitre, la modélisation de notre pratique est intrinsèquement liée à ces diverses assises conceptuelles puisqu'elle en transpose les fondements afin de les enraciner dans la réalité et les exigences de la formation à la création théâtrale.

CONCLUSION

Notre expérience professionnelle nous a permis de constater que, par la pratique théâtrale, le praticien amateur peut déployer sa créativité, exercer sa prise de parole et ainsi développer une citoyenneté culturelle. Ainsi, il n'est plus seulement un interprète ou un apprenant, mais bien un créateur à part entière, porteur d'idées et de valeurs qui lui sont propres. Notre parcours auprès d'adulte provenant de divers horizons et évoluant dans des milieux aussi diversifiés que des troupes amateurs, des organismes culturels ou des centres d'éducation populaire, nous a amenés à croire qu'une formation à la création théâtrale peut être un terreau fertile pour le développement de ces capacités chez le praticien amateur. Toutefois, la posture du metteur en scène ou de l'enseignant ne nous semblait pas en totale adéquation avec les besoins spécifiques et inhérents à ce type de pratique. C'est pourquoi, en entreprenant cette démarche de recherche, notre but était de mieux comprendre comment accompagner des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale. Pour ce faire, nous souhaitions dégager des repères sur lesquels nous appuyer dans la mise en œuvre d'un accompagnement pouvant s'appliquer dans un contexte d'éducation non formelle destiné à des adultes de tous les horizons et ainsi rencontrer nos objectifs de recherche soit d'améliorer, de réguler et de renouveler nos pratiques professionnelles.

Notre démarche de recherche nous a amenés, dans un premier temps, à connaître les réalités et les enjeux qui traversent les pratiques théâtrales amateurs. Nous avons pu constater que le vide théorique entourant ces pratiques tend à se dissiper lentement et que les praticiens amateurs entretiennent des valeurs particulières en lien avec leur pratique. Ainsi, en plus d'une passion, ils y trouvent un tremplin vers un véritable lieu

de développement personnel, social et culturel. La pratique théâtrale est accessible à tous les individus, peu importe les problématiques auxquelles ils doivent faire face ; milieux carcéral, hospitalier, d'insertion professionnelle, communautaire. Toutes les sphères du social peuvent être un lieu d'émergence d'une pratique théâtrale amateur. Du point de vue de la formation, les réseaux privés et communautaires permettent une diversité dans l'offre qui est faite au praticien amateur. Toutefois, les écrits qui pourraient témoigner de la réalité vécue dans ces lieux de formation semblent inexistantes. Le programme en art dramatique destiné au deuxième cycle du secondaire tel qu'il est présenté dans le *Programme de formation de l'école québécoise* constitue la référence dans le secteur formel de l'éducation des adultes, et ce, malgré le fait que les spécificités des apprenants adultes n'y soient pas considérées.

Ensuite, un travail d'exploration et de compréhension théorique nous aura permis de poser des bases conceptuelles auxquelles se référer dans notre démarche de recherche. Nous nous sommes ainsi positionnés quant aux distinctions à faire entre les concepts de créativité et de création. Ce faisant, nous avons présenté notre intérêt à valoriser le développement de la créativité des personnes tout en réitérant que l'intention principale de cette recherche se situe du point de vue de l'accompagnement dans une formation à la création théâtrale.

Nous avons abordé diverses conceptions du processus de création et avons choisi de nous référer à la dynamique de création de Gosselin (Gosselin *et al*, 1998, Gosselin 1991, 2006). Nous avons reconnu qu'une compréhension articulée de cette dynamique constitue une ressource d'importance pour la personne accompagnatrice. La connaissance des postulats andragogiques (Marchand 1997) nous a permis de mieux comprendre les spécificités de l'apprenant adulte et dans tenir compte dans notre approche. De plus, la compréhension du concept d'accompagnement nous aura permis d'entrevoir les spécificités de notre propre posture qui est en adéquation avec

la perspective socioconstructiviste et s'inscrit dans une logique d'autonomisation centrée sur la personne qui interagit avec des pairs au sein d'un collectif. Nous avons identifié la pertinence de transposer les fondements de l'accompagnement socioconstructiviste à notre contexte de recherche et avons admis qu'il constituait une forme à privilégier dans la mise en place de notre accompagnement du participant, mais également pour nous-même en tant que chercheuse.

Par un travail de planification, nous avons conçu dix semaines d'atelier de formation à la création théâtrale. Douze personnes, neuf femmes et trois hommes âgés entre 20 et 50 ans, ont accepté de prendre part à ces ateliers qui s'inscrivaient dans une démarche de recherche.

Notre démarche s'est inscrite dans le cadre d'une recherche qualitative, c'est-à-dire dans un espace de découverte et de compréhension d'un phénomène. Nous aurons eu recours à la méthode par théorisation ancrée afin d'analyser les données collectées en utilisant des instruments de collecte variés : un journal d'accompagnement, des captations vidéo, un questionnaire et des enregistrements sonores. Ainsi, nous aurons traversé les six étapes marquant la méthode d'analyse par théorisation ancrée : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

Cinq catégories ont émergé de notre travail d'analyse. Elles constituent les fondements sur lesquels s'est érigée notre modélisation : préparation, attitudes, moyens, mesures de soutien à la construction des connaissances et facilitateurs d'interactions entre les pairs. C'est à partir de ces catégories et au terme d'un travail d'interprétation que nous aurons été en mesure de dégager les actions de notre modèle et de présenter *Le champ d'action de l'accompagnement* comme un thème pertinent et évocateur afin de faire état du phénomène de notre étude. Ainsi, ces catégories constituent les bases et les lieux d'émergence des cinq verbes fondamentaux formant

le champ d'action réalisé par la personne accompagnatrice : *Préparer, être, avoir, soutenir, faciliter*. Nous considérons que ces verbes et les multiples composantes qui les constituent sont autant d'actions concrètes à mettre en place dans l'accompagnement d'une formation à la création théâtrale. Ils contribuent au développement de l'autonomie du participant, mais sont avant tout des ressources que la personne accompagnatrice peut mobiliser afin de bonifier sa pratique. Pour cette raison, la modélisation de notre pratique nous apparaît comme étant un cadre de référence à mettre en place lors de l'accompagnement d'adultes engagés dans une formation à la création théâtrale.

Nous croyons que cette étude amène un nouvel éclairage sur le potentiel des pratiques théâtrales amateurs de même que sur les possibilités de formation offertes à tous ces praticiens. Nous sommes toutefois conscients des limites inhérentes à cette démarche de recherche. En effet, et parce que nous estimons que chaque individu est unique et développe une approche qui lui est propre, il nous est possible d'imaginer que d'autres résultats auraient pu émerger si la formation avec été mise en place par une autre personne accompagnatrice qui aurait proposé un contenu de formation différent. De même, chaque participant entretient des besoins et des intérêts spécifiques pour lui-même. Est-ce que d'autres constats auraient été possibles avec d'autres personnes? Sans doute, mais nous sommes convaincus qu'en développant l'autonomie du praticien amateur, nous lui offrons les outils nécessaires à l'exercice de son pouvoir de parole et d'action et que nous lui offrons la culture comme une voie favorable à son épanouissement. Est-ce que des recherches à venir pourront attester de la pertinence et de la portée sociale des pratiques théâtrales des amateurs chez les citoyens ? Est-ce que nous reconnâtrons dans l'avenir l'importance des activités de création et de la participation culturelle dans la santé et l'accomplissement personnel des individus ? Nous souhaitons bien humblement que cette recherche puisse inspirer toutes les personnes qui, comme nous, croient que la

pratique théâtrale est à la portée de tous ceux qui désirent s'y adonner et qu'elle constitue un puissant outil de développement humain et citoyen.

ANNEXE A – ANNONCE POUR LA RECHERCHE DES PARTICIPANTS

Une étudiante à la maîtrise de l'École Supérieure de Théâtre de l'UQAM
RECHERCHE DES ADULTES DE TOUS ÂGES

Intéressés à participer à une
FORMATION À LA CRÉATION THÉÂTRALE

Les ateliers auront lieu à l'École Supérieure de Théâtre
les lundis soirs de 19h à 22h du 7 oct au 9 déc.

L'expérience théâtrale n'est pas requise.

Gratuit.

Une rencontre d'information aura lieu le 23 septembre à 19h

Pour toutes questions ou pour s'inscrire

Contactez Claudia :

atelierfct@gmail.com

514-441-1150

***ATELIERS DE FORMATION À LA CRÉATION THÉÂTRALE ***

L'atelier offrira d'abord aux participants l'opportunité d'expérimenter et de réfléchir sur divers aspects du jeu de l'acteur en proposant des exercices élémentaires sur le sujet (corps, voix, espace, écoute, construction de personnage, etc.). Chaque semaine proposera une série d'activités différentes et amènera chacun à explorer, à improviser et à créer de toutes pièces de courts objets théâtraux qui seront présentés au groupe à la fin de chaque séance. L'atelier de formation à la création théâtrale se veut un lieu d'apprentissage, d'échange, de réflexions et de création, le tout dans une ambiance ludique et conviviale.

ANNEXE B- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

IDENTIFICATION

Chercheure responsable du projet : Claudia Bilodeau

Programme d'enseignement : Maîtrise en théâtre (3078)

Adresse courriel :

Téléphone :

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION.

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à repérer des principes et des mesures concrètes sur lesquelles appuyer une pratique d'accompagnement des adultes engagés dans une formation à la création théâtrale.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Chantale Lepage, professeure à l'École supérieure de théâtre de l'UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5025 ou par courriel à l'adresse : lepage.chantale@uqam.ca

PROCÉDURE(S)

Votre collaboration consiste à participer à 10 ateliers de formation à la création théâtrale qui se tiendront les lundis soirs de 19h à 22h à l'École supérieure de Théâtre de l'UQAM du 7 octobre au 9 décembre inclusivement. Dans ce cadre, vous serez amené à prendre part à des exercices divers, à collaborer à la création de courts objets théâtraux qui seront présentés devant le groupe à chaque rencontre, à réfléchir et à discuter de l'expérience avec le groupe ou via un médium d'enregistrement vidéo et/ou sonore. Vous serez également invité à participer à une rencontre de groupe en janvier 2014 afin de faire un retour sur l'expérience vécue au sein des ateliers. L'ensemble de ces rencontres sera filmé afin de faciliter la collecte des données. Ces images seront réservées à l'usage exclusif de la recherche et ne seront jamais diffusées ou utilisées à d'autres fins. Dans un souci de confidentialité, la compilation et la transcription des données ne permettront en aucun cas de vous identifier et votre nom ne sera jamais révélé dans les publications liées à la recherche.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances liées à l'accompagnement d'adultes engagés dans une formation à la création théâtrale. Il n'y a aucun risque associé à votre participation. Vous demeurez libre de ne pas participer à un exercice proposé ou de ne pas répondre à une question, et ce, sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que l'ensemble des données recueillies lors des ateliers seront confidentielles et que seul la responsable du projet et sa directrice de recherche, Chantale Lepage, auront accès aux images vidéos prises lors des ateliers. Le matériel de recherche (vidéo et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les fichiers vidéo ainsi que les formulaires de consentement seront détruits après le dépôt du mémoire de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) ***-**** pour toutes questions additionnelles. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Chantale Lepage des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche. Le sous-comité d'admission et d'évaluation de la maîtrise en théâtre a approuvé ce projet de recherche et a décidé que l'étudiante n'avait pas à compléter un dossier complet d'éthique. Le présent formulaire de consentement sera ajouté à son dossier à l'interne seulement. Pour toutes questions concernant ses dispositions ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez

contacter Madame Marie-Christine Lesage, directrice d'unité de programmes des cycles supérieurs de L'École Supérieure de Théâtre de l'UQAM au numéro (514) 987-3000 poste 7027 ou à l'adresse suivante : lesage.marie-christine@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'accepte d'être filmé pendant toute la durée des ateliers et de faire part de certains commentaires et réflexions via un médium d'enregistrement vidéo et/ou sonore. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manières satisfaisantes et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps.

Signature _____ du _____ participant :

Date : _____

Nom (lettres moulées) _____

Je souhaite obtenir un résumé des principaux résultats de cette recherche, prière de me les acheminer par courriel à l'adresse suivante :

Signature _____ du _____ responsable _____ du _____ projet :

Date : _____

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la responsable du projet.

**ANNEXE C – PISTES DE RÉFLEXION AUTOUR DU JOURNAL
D'ACCOMPAGNEMENT**

JOURNAL D'ACCOMPAGNEMENT

Atelier #

Date :

Récit descriptif du déroulement de l'atelier

Impressions

Réflexions

Prise de conscience

Questionnement

Conditions favorables

Conditions défavorables

Défis rencontrés

Ce qui a bien fonctionné

Ce qui a moins bien fonctionné

ANNEXE D – PISTES DE RÉFLEXION POUR L'AUTOÉVALUATION

AUTOÉVALUATION

ATELIER #

DATE :

Description de mes interventions

Commentaires sur ma préparation

Commentaires sur ma façon d'agir dans l'action.

Mes forces

Les aspects à améliorer

Ce qui aurait pu être fait autrement, expliquer pourquoi

Réflexions

ANNEXE E – QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

1-En prenant en compte une échelle 1 à 5, qualifiez le type d'activités qui vous a aidé à construire vos connaissances dans cette formation à la création théâtrale:

- 1=Pas aidant
- 2=Peu aidant
- 3=Moyennement aidant
- 4=Aidant
- 5=Très aidant

	-				+
Les échauffements	1	2	3	4	5
Les retours sur les ateliers précédents	1	2	3	4	5
Les réflexions globales autour de la création (Les « Questions du jour »)	1	2	3	4	5
Les exercices	1	2	3	4	5
Les retours en groupe sur les réalisations	1	2	3	4	5
Nommer ce que je retiens d'un exercice	1	2	3	4	5
Expliquer mon processus, mes choix, ma vision	1	2	3	4	5
Identifier ce qui m'a aidé à réaliser un exercice	1	2	3	4	5
Connaître le but de l'exercice	1	2	3	4	5

2-Dans une formation à la création théâtrale, quels sont les éléments qui, selon vous, sont les plus importants pour accompagner les participants ? Dans la colonne de droite, classez-les en ordre croissant, le 1 étant le plus important et le 10 le moins important.

Le contenu de la formation, le choix des exercices.
 Le climat de travail proposé.
 Le soutien de la personne accompagnatrice.
 Les moments où les participants sont amenés à réfléchir sur leur façon d'être ou de faire.
 Les conditions (local, équipement)
 Le rôle des autres participants.
 L'expertise théâtrale de la personne accompagnatrice
 Les retours en groupe où les participants sont amenés à réfléchir sur leurs réalisations.
 Les interventions de la personne accompagnatrice.
 Le choix de mises en situation

3-Dans cette liste, encercler les trois qualités qui, selon vous, sont essentielles à l'accompagnement d'adultes engagés dans une formation à la création théâtrale ?

Écoute	Directive	Stimulante	Drôle	Dynamique	Souple	Ouverte
Sécurisante	Attentive	Rigoureuse	Experte	Disponible	Motivante	Enjoué
Souriante	Confiante	Empathique	Positive	Détendue	Médiatrice	Organisé
Structuré	Accueillante	Encadrante	Accessible	Rassurante	Diplomate	Calme

4-Décrire brièvement un moment précis où vous avez eu le sentiment d'être accompagnée au cours des dernières dix semaines. Pourquoi ?

5-Qu'est-ce qui a été le plus utile pour vous dans le cadre de cette formation à la création théâtrale, cochez un seul énoncé et dire brièvement pourquoi ?

Nommer ce que je retiens d'un exercice
 Expliquer mon processus, mes choix, ma vision
 Identifier ce qui m'a aidé à réaliser un exercice
 Mettre en commun des suggestions qui pourraient potentiellement nous aider à réaliser un prochain exercice.
 Cibler par moi-même ce que je dois travailler
 Échanger avec les autres participants suite à nos présentations.
 Interagir avec la personne accompagnatrice
 Réfléchir sur les exercices antérieurs
 Les réflexions globales autour de la création (Les « Questions du jour »)
 Autre :

Expliquer brièvement pourquoi :

6-Sur le plan de l'accompagnement, cochez (✓) l'élément qui vous a le plus aidé dans les moments d'élaboration de vos courtes scènes. Faites un X pour celui qui vous a le moins aidé.

Se faire poser des questions sur notre processus, notre vision, nos idées
 Se sentir à l'aise de poser des questions
 Obtenir des réponses à mes questions
 Savoir que je serai soutenu si j'en ai besoin
 Expliciter et justifier nos choix
 Avoir des propositions qui m'inspirent. (Déclencheurs/mise en situation)

8-De quelle manière auriez-vous aimé qu'on vous accompagne dans ce moment en particulier ?

9-Qu'allez-vous retenir de cette formation à la création théâtrale ?

9-Avez-vous d'autres commentaires à formuler ?

MERCI !

ANNEXE F- VISÉES ET CONTENUS DE LA FORMATION

INTENTION GLOBALE DE RECHERCHE : REPÉRER DES PRINCIPES ET DE MESURES CONCRÈTES (OUTILS, MOYENS, ATTITUDES, CONDITIONS FAVORABLES) SUR LESQUELLES APPUYER UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES ADULTES ENGAGÉS DANS UNE FORMATION À LA CRÉATION THÉÂTRALE.

INTENTION GLOBALE DE LA FORMATION AUQUEL SONT CONVIÉS LES PARTICIPANTS : Permettre à tous d'explorer différents aspects de la création théâtrale et ce faisant, les amener à développer des connaissances et à accumuler des ressources qui pourront être réinvesties dans des projets personnels futurs.

PHASE D'OUVERTURE			PHASE D'ACTION PRODUCTIVE				PHASE DE SÉPARATION		
1 COLLECTIF	2 PERSONNAGE	3 DRAMATURGIE	4 OBJET	5 ESPACE	6 LUMIÈRE	7 SON	8 SCÈNE/SALLE	9 ŒIL EXTÉRIEUR	10 SYNTHÈSE

INTENTION SPÉCIFIQUE À CHACUN DES ATELIERS :

1. LE COLLECTIF : Explorer l'aspect collectif dans le travail de création et se faisant, développer la synergie de groupe.
2. LE PERSONNAGE : En utilisant le corps (ex : attitude, gestuelle, mimique, mouvement, démarche) ou la voix (ex : registre, silence, effets vocaux) explorer et développer différents personnages.
3. LA DRAMATURGIE : Explorer diverses façons d'imaginer et de construire une fable avec des actions et des ressorts dramatiques.
4. L'OBJET : Explorer différentes façons d'utiliser l'objet et ultimement s'en inspirer comme élément déclencheur de la création d'un court objet théâtral.
5. L'ESPACE : Explorer différentes façons d'utiliser l'espace et ultimement s'en inspirer comme élément déclencheur de la création d'un court objet théâtral.
6. LA LUMIÈRE : Explorer différentes façons d'utiliser la lumière et ultimement s'en inspirer comme élément déclencheur de la création d'un court objet théâtral.
7. LE SON : Explorer différentes façons d'utiliser le son et ultimement s'en inspirer comme élément déclencheur de la création d'un court objet théâtral.
8. LE RAPPORT SCÈNE/SALLE : Explorer les diverses façons d'organiser le rapport scène/salle et s'en inspirer comme élément déclencheur de la création d'un court objet théâtral.
9. L'ŒIL EXTÉRIEUR : Explorer le rôle que peut jouer un œil extérieur dans la création
10. SYNTHÈSE : Projet à construire selon les acquis et expériences vécues au cours du processus

ANNEXE G – FICHE DE PERSONNAGE

FICHE DE PERSONNAGE

POSTURE :

DÉMARCHE :

EXPRESSION DU VISAGE :

GESTUELLE :

VOIX :

PASSION :

QUALITÉ :

DÉFAUT :

STYLE VESTIMENTAIRE :

PRÉOCCUPATION DU MOMENT :

AUTRES :

ANNEXE H - OUTIL

OUTIL

TEMPÊTE D'IDÉE

1-Définir la prémisse :

Qui sont ses personnages ?
Où sont-ils
Que font-ils ?
Que se disent-ils
Autres :

2-Qu'est-ce qui arrive ? (qu'est-ce que l'arrivée de D provoque)

3-Comment tout cela se termine-t-il ?

FAIRE UN CHOIX ET LE METTRE À L'ÉPREUVE DE L'ACTION : IMPROVISER

(Possible d'improviser différentes possibilités évoquées...)

REVENIR SUR LA/LES IMPROVISATIONS

(Cibler ce qui fonctionne bien ou ce qui serait à retravailler.
Expliquer pourquoi?)

PRÉMISSSE :

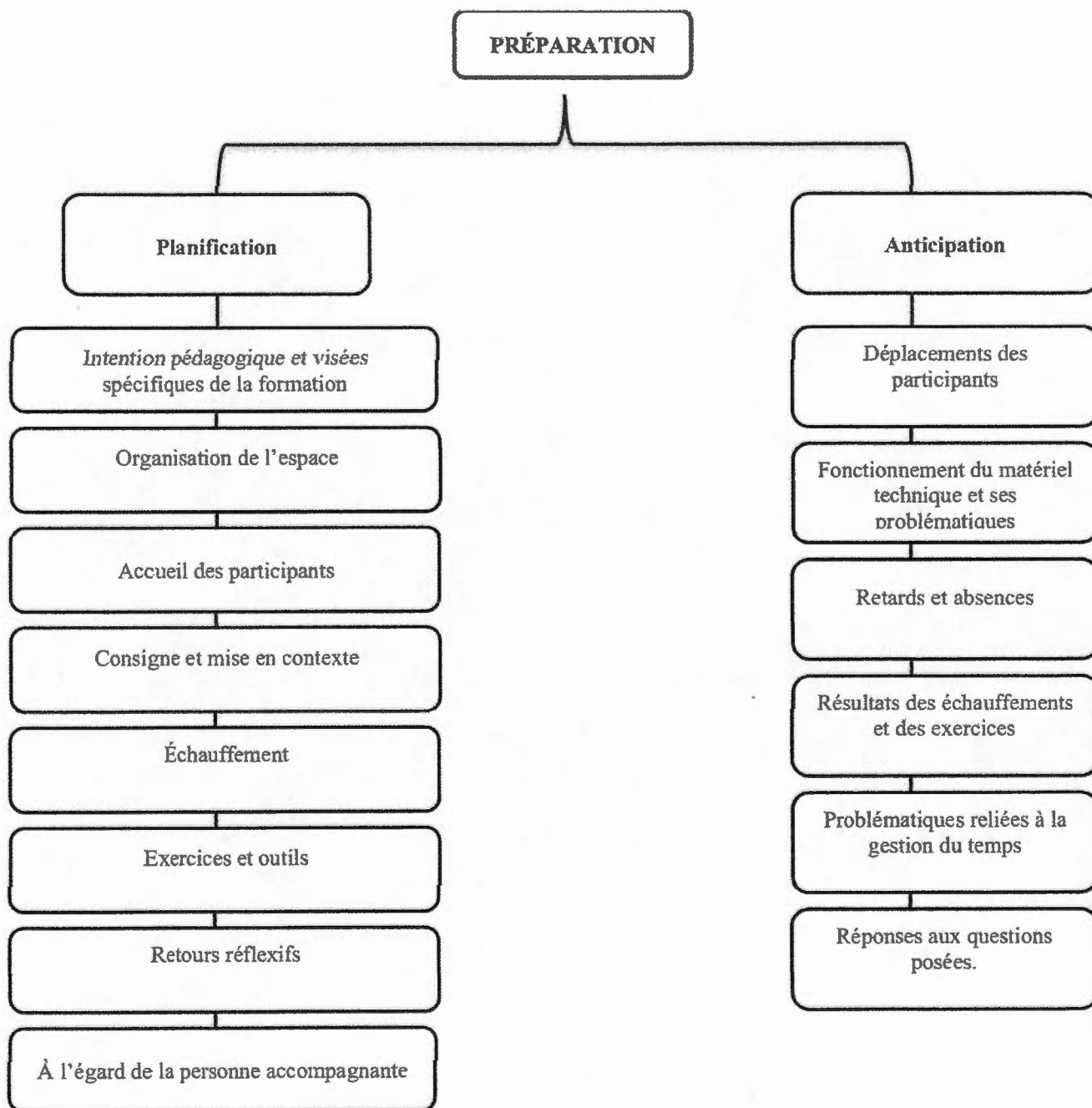
A : Fait des reproches à B

B : Souriant, fait tout pour provoquer A

C : Extrêmement mal à l'aise, n'ose pas intervenir dans la discussion entre A et B

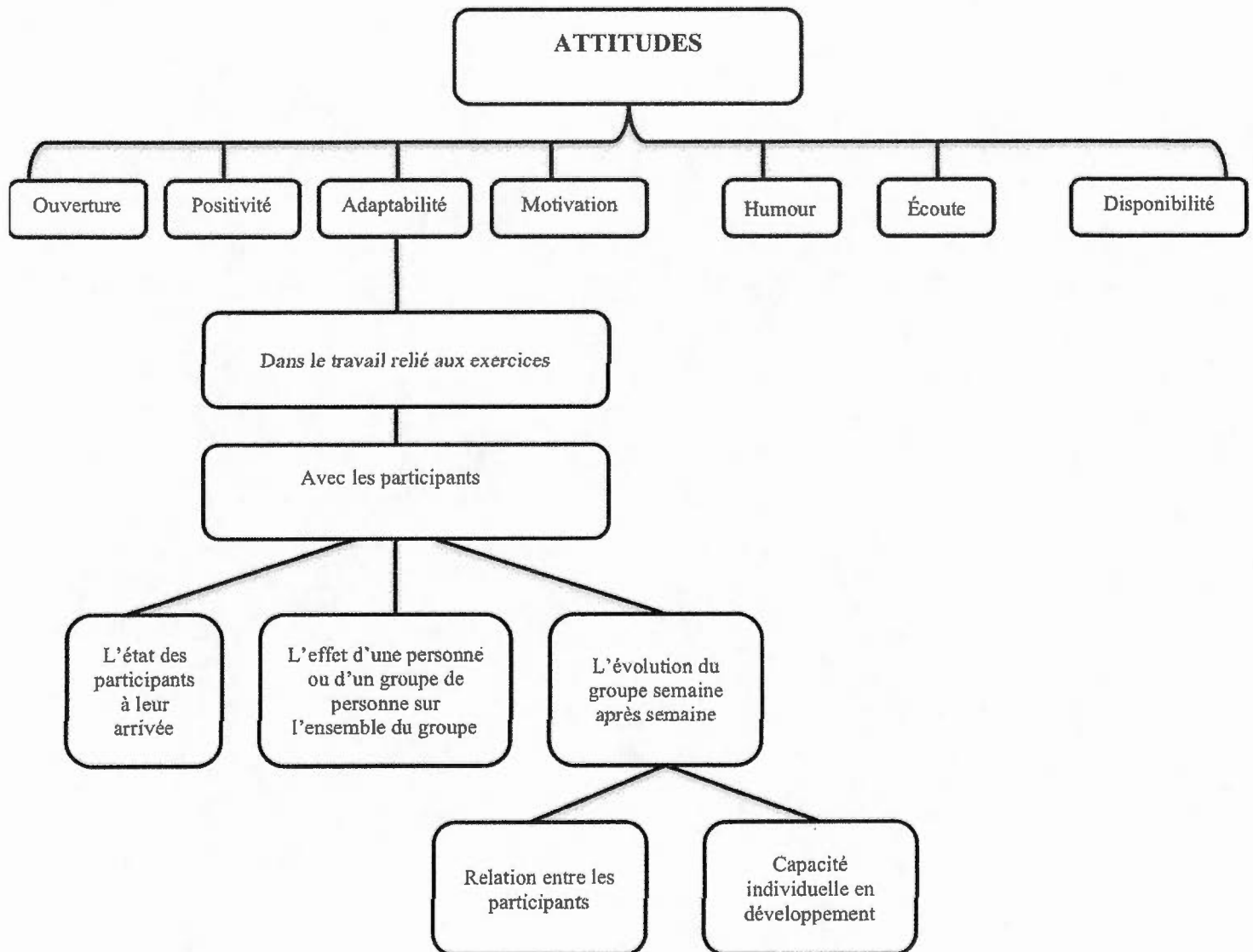
D : Fait irruption dans la pièce

ANNEXE I – SCHÉMA CATÉGORIE PRÉPARATION



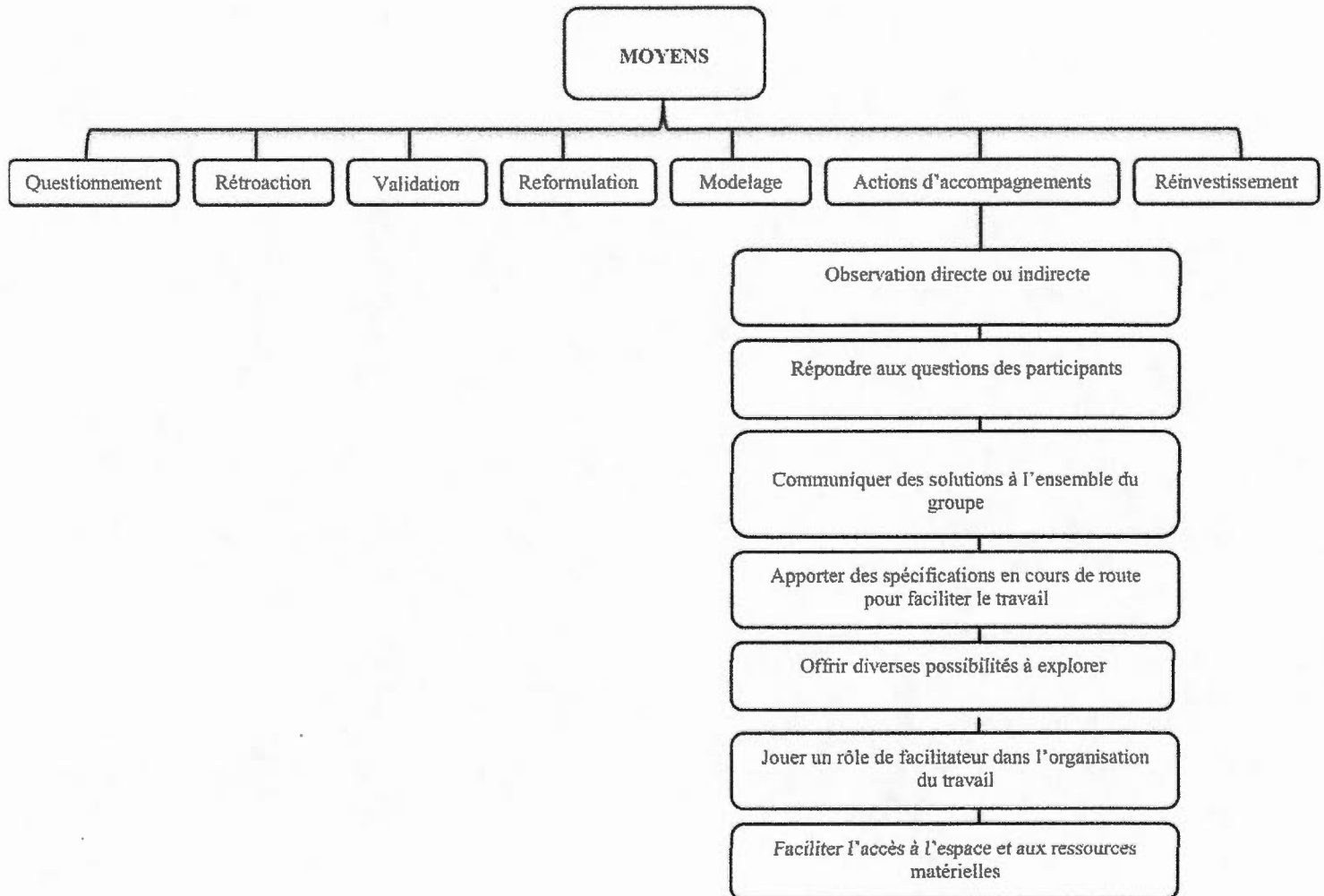
Cette schématisation est représentative d'une étape précise de la méthodologie et peut donc présenter certaines différences avec la catégorie finale telle qu'on la retrouve dans la présentation des résultats.

ANNEXE J - SCHÉMA CATÉGORIE ATTITUDES



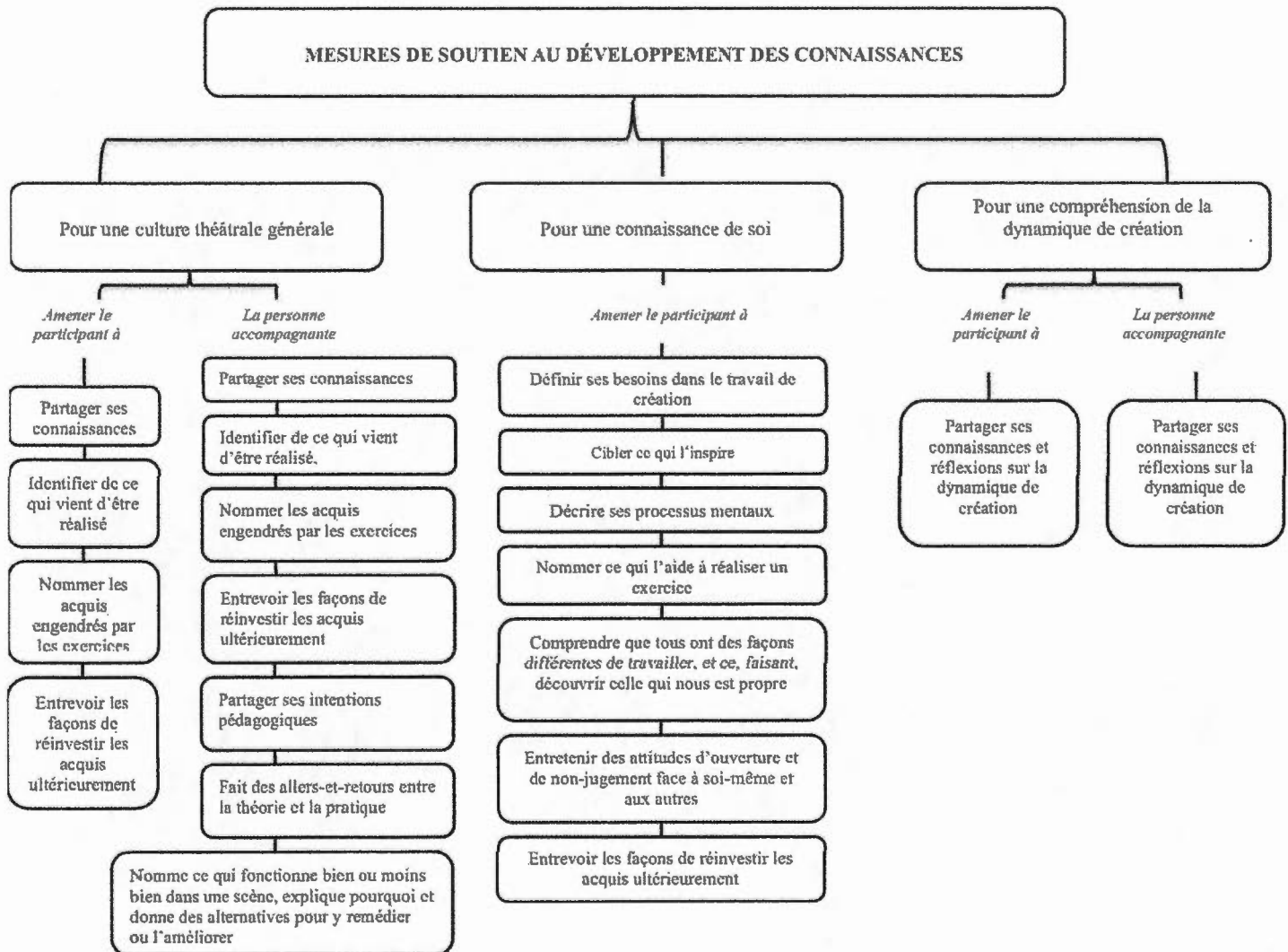
Cette schématisation est représentative d'une étape précise de la méthodologie et peut donc présenter certaines différences avec la catégorie finale telle qu'on la retrouve dans la présentation des résultats.

ANNEXE K - SCHÉMA CATÉGORIE MOYENS



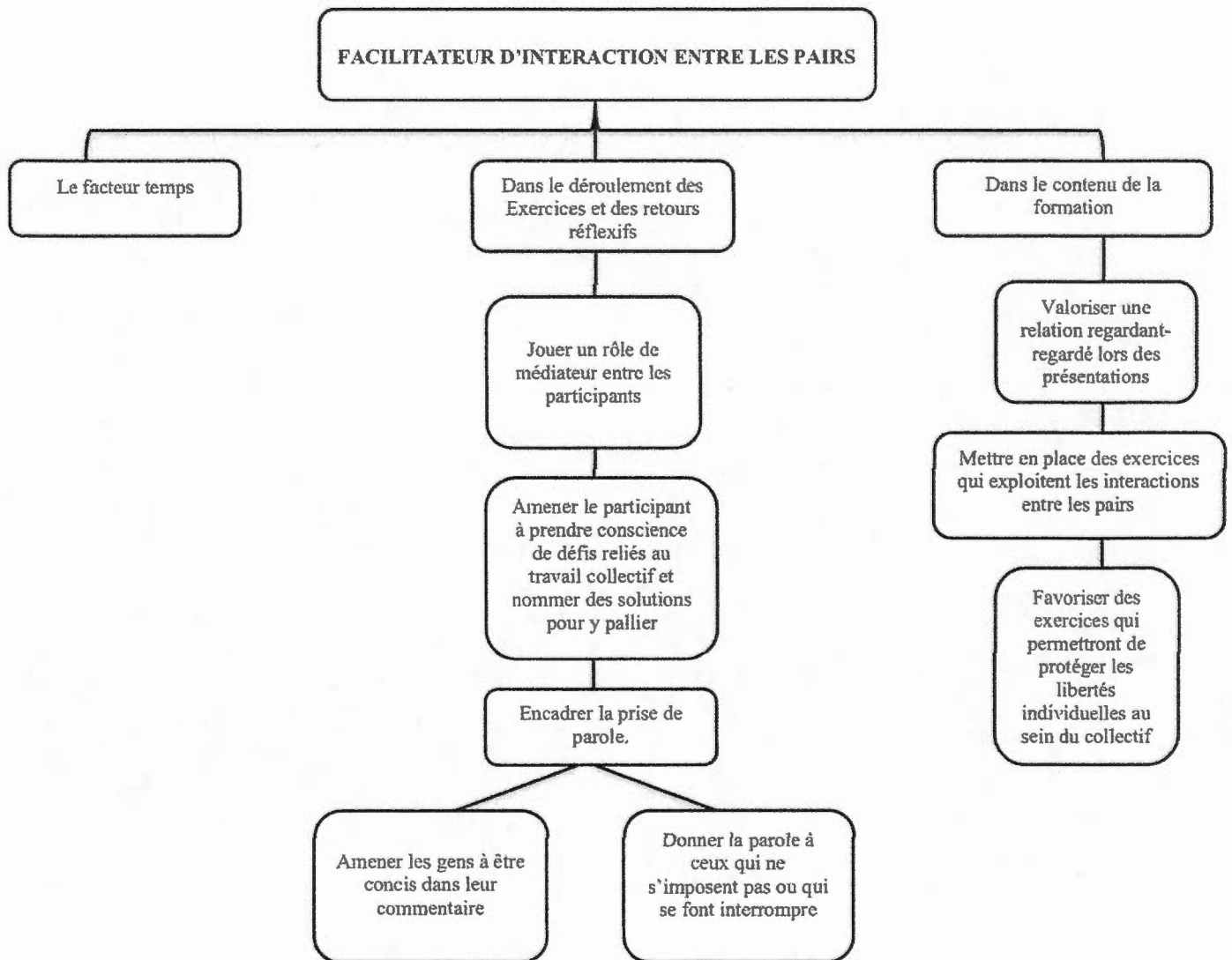
Cette schématisation est représentative d'une étape précise de la méthodologie et peut donc présenter certaines différences avec la catégorie finale telle qu'on la retrouve dans la présentation des résultats.

ANNEXE L - SCHÉMA CATÉGORIE MESURES DE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES



Cette schématisation est représentative d'une étape précise de la méthodologie et peut donc présenter certaines différences avec la catégorie finale telle qu'on la retrouve dans la présentation des résultats.

ANNEXE M : SCHÉMA CATÉGORIE FACILITATEURS D'INTERACTIONS ENTRE LES PAIRS



Cette schématisation est représentative d'une étape précise de la méthodologie et peut donc présenter certaines différences avec la catégorie finale telle qu'on la retrouve dans la présentation des résultats.

BIBLIOGRAPHIE

Accompagnement, éducation et citoyenneté culturelle

Allport G., cité par Ghiglione R., Richard J.-F. (dir) Cours de psychologie, tome 1, chapitre 2, Dunod, Paris, 1992, cité dans Raynal F. et A. Rieunier. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: esf éditeur.

Bélanger, Paul, Anouk Bélanger et David Labrie-Klis. (2014). *La pertinence des Centres d'éducation populaire de Montréal*. Montréal : Service aux collectivités de l'UQAM

Brais, Michel. (1996). *L'accompagnement d'acteur, une approche pratique axée sur la dynamique personne-personnage*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Brault, Simon. (2013, 4 mai). *Qu'entend-t-on par citoyenneté culturelle ?* Notes pour une intervention de Simon Brault à l'assemblée générale de la Commission canadienne pour l'Unesco. Récupéré de <http://culturemontreal.ca/2013/05/allocution-quentend-t-on-par-citoyennete-culturelle/>

Breton, Odine. (1993). *Essai d'une taxonomie des objectifs pédagogiques de création collective en théâtre dans les cours-ateliers donnés aux adultes*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Fédération québécoise des centres communautaires de loisir. (2013). *Cadre de référence des centres communautaires de loisir fédérés. Approches et perspectives*. Récupéré de <http://www.fqccl.org/fr/federation/cadre/>.

Gélinas, Arthur. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation. In *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. M. L'Hostie et L.-P. Boucher. (dir) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de la formation de base commune : document de présentation*. Québec : MELS récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/formation-de-base-commune-document-de-presentation/>

Gouvernement du Québec. (2007b). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des arts : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée. Québec : MELS récupéré de http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8b-pfeq_artdrama.pdf

Gouvernement du Québec. (2011). *Agenda 21 de la culture du Québec*. Québec : MCCC Récupéré de <http://www.agenda21c.gouv.qc.ca/agenda21-de-la-culture-du-quebec/objectifs/>

Gouvernement du Québec. (2015) *Introduction générale aux programmes d'études. Programme de la formation de base diversifiée pour les 3e, 4e et 5e secondaire, formation générale des adultes*. Québec : MEES récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FBD_Introduction-generale-aux-programmes-detudes_fr.pdf
<http://www.fqccl.org/public/files/Cadre/Cadre%20reference%202013.pdf>

Inchauspé, Paul. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation.

L'Hostie, M. Robertson et Sauvageau (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. In *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. M. L'Hostie et L.-P. Boucher. (dir) Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Hostie, Monique et Louis-Philippe Boucher (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, Louise et C. Deaudelin. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.P.Boucher (dir) *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. P. 47-62.

Lafortune, Louise avec la collaboration de C. Lepage et de F. Persechino. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, Louise avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 242 p.

Lafortune, Louise avec la collaboration de C. Lepage. (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, Louise avec la collaboration de C. Dury, C. Cooperman-Mathieu, C. Bonté, C. Droulez, M. Morisse, A. Napoli. (2012a). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, Louise. (2012b). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement des compétences. La formation en éducation et en santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, Guy. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Légaré, Guy et Louis-Marie Caron. (1992). *Guide du formateur d'adulte : mieux connaître l'apprenant adulte pour un enseignement plus efficace*. Sainte-Foy (Qué.) : Service de l'éducation des adultes du cégep de Sainte-Foy.

Lemaire, Michelle. (2005). *Du formateur à l'andragogue : Vers la réussite partagée formateur-apprenant*. Lyon : Chronique Sociale.

Marchand, Louise. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Paul, Maela. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Coll. « Savoir et formation ». Paris : L'Harmattan.

Poirier, Christian (dir). (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs*. Version abrégée. Montréal : Rapport de recherche présenté à Culture Montréal. Récupéré de http://www.rideau-inc.qc.ca/documents/ParticipationCulturelleJeunesMontreal_VA.pdf

Rioux-Dolan, Margaret. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme. In *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. M. L'Hostie et L.-P. Boucher. (dir) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Créativité et processus créateur.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Trad. Par Claude-Christine Farny. Paris : Pocket.

De la Durantaye, Félix. (2010). *Vers une théorie philosophique du processus créatif artistique. Prémisses d'une poïétique psycho-phénoménologique*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, le dépôt institutionnel de l'Université de Montréal.

De la Durantaye, Félix. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*. Créativité et création en éducation. Vol. 40, no 2, 2012, p.6-22. Récupéré de www.erudit.org/revue/ef/2012/v40/n2/1013811ar.pdf

Gosselin, Pierre. (1991). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*, Montréal : Éditions de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Gosselin, P., G. Potvin, J.-M. Gingras et S. Murphy. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXIV(numéro 3), p. 647-666.

Gosselin, Pierre. (2006, mars). *Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation à l'enseignement des arts*. Communication présentée dans le cadre de la Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle. UNESCO et Gouvernement du Portugal. Lisbonne, Portugal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5061/delaDurantaye_Felix_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Marceau, Carole. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*. Créativité et création en éducation. Vol. 40, no 2, 2012, p.41-53 Récupéré de <https://www.erudit.org/revue/ef/2012/v40/n2/1013813ar.pdf>

Oberlé, Dominique. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Paillé, Louise. (2004). *Livre livre : la démarche de création*. Trois-Rivières : Éditions d'art le sabord.

Robillard, Yves. (1998). Vous êtes tous des créateurs ou le mythe de l'art. Outremont : Lanctôt. Gallimard.

Méthodologie

Corbin, J. (2012). « Préface » dans Luckerhoff, Jason et François Guillemette, (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondement, procédures et usages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.VII-XII.

Glaser, B et A.Strauss (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative reserarch*. Chicago, Adine Publishing.

J.-P. Pourtois et H.Desmet (2009). « Compréhensif (paradigme) » dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.28-29.

Luckerhoff, Jason et François Guillemette, (dir.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondement, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli I, Alex. (dir.). (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Paillé, Pierre. (1994) L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (numéro 23) p.147-181

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, volume 19 (numéro 3) p. 215-230.

Paillé, P. (2009a). « Recherche qualitative », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.218-220.

Paillé, P. (2009b). « La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité », dans H. Dorvil (dir), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p.409-443.

Paillé, P. (2009c). « Qualitative par théorisation (analyse) », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.206-212.

Paillé, Pierre (dir.). (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2009a). « Journal de bord » dans dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.130.

Savoie-Zajc, L. (2009b). « Triangulation (Technique de validation par) » dans dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p.285-286.

Pratique théâtrale amateur, théâtre, acteur et formation

Andre, Anne. (comp.) (1997). *La médiation théâtrale. Actes du 5^e Congrès international de Sociologie du théâtre*. (Mons, mars 1997). Mons : Lansman Editeur.

Anrat. (Association : France). (1991). *Théâtre, éducation et société*. Paris : Actes sud-papiers.

Aslan, Odette. (2005). *L'acteur au XX^e siècle : éthique et technique*. Vic-la-Gardiole : L'Entretemps.

Biot, Paul. (comp) (2006). *Théâtre-action de 1996 à 2006. Théâtre(s) en résistance(s)*. Mons : Éditions du Cerisier.

Boal, Augusto. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La découverte.

Boal, Augusto. (1983). *Jeux pour acteurs et non-acteurs pratique du théâtre de l'opprimé*. (R. Mellac, trad.). Paris : La découverte.

Boal, Augusto. (2002). *L'arc en ciel du désir : du théâtre expérimental à la thérapie*. (J. Boal, trad.). Paris : La découverte.

Bordeaux, Marie-Christine, Jean Caune et Marie-Madeleine Mervant-Roux. (2011). *Le théâtre des amateurs et l'expérience de l'art. Accompagnement et autonomie*. Montpellier : L'Entretemps.

Chekov, Michael. (1980). *Être acteur, technique du comédien*. (É. Janvier, trad.). Paris : Pygmalion-Gérard Watelet.

Chekov, Michael. (1995). *L'imagination créatrice de l'acteur*. (I. Famchon, trad.). Paris : Pygmalion.

Chevaly, Maurice. (1998). *Petit précis d'expression corporelle, d'art dramatique et de théâtre pour tous*. Marseille : Autres temps.

Claissé, Aurélie. (2005). *Soyez l'acteur de votre vie : 150 techniques de formation de l'acteur à appliquer tous les jours*. France : Éditions Dangles.

Derbas Thibodeau, François R. (2015, janvier). *Perspectives du théâtre amateur en 2015*. Synthèse de recherche produite pour la Fédération québécoise du théâtre amateur et le Ministère de la Culture et des Communications du Québec

Dubois, Jérôme (dir). (2011). *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs*. École, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses. Paris : L'Harmattan.

Féral, Josette. (2001). *Les chemins de l'acteur. Former pour jouer*. Montréal : Québec Amérique.

Féral, Josette. (dir. Public). (2003). *L'école du jeu : former ou transmettre-les chemins de l'enseignement théâtral : actes du Colloque international sur la formation de l'acteur organisé par l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Paris X-Nanterre au théâtre national de la colline (Paris, avril 2001)*. Saint-Jean-de-Védas : L'entretemps éditions.

Guide du loisir théâtral, (1981) / [réalisé par le] Groupe ressources vacances sites et [le] Théâtre de quartier en collaboration avec le Mouvement québécois des camps familiaux dans le cadre du projet "Loisir théâtral et camps familiaux, de nouveaux horizons"

Lamoureux, Luce. (1996). *L'approche pédagogique et les choix artistiques du professeur-metteur en scène dans la mise en apprentissage de la création théâtrale*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Le théâtre d'amateurs au Québec. Document de travail. (1979). Produit par la Confédération des loisirs du Québec.

Leplâtre, Françoise. (éd.) (1996). *La formation se met en scène ou les mille et une vertu du théâtre*. Paris : centre INFFO.

Mervant-Roux, Marie-Madeleine (dir). (2004). *Du théâtre amateur : approche historique et anthropologique*. Paris : CNRS Éditions.

Pezin, Patrick. (2002). *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*. Saussan : Éditions L'Entretemps.

Pronovost, G et M. Bégin. (1995) *Le théâtre amateur au Québec situation et perspective*. Rapport remis à la Fédération québécoise du théâtre amateur.

Stanislavski, Constantin. (1975). *La formation de l'acteur*. (É. Janvier, trad.). Paris : Payot.

Stanislavski, Constantin. (1984). *La construction de personnage*. (C. Antonetti, trad.) Paris : Pygmalion.